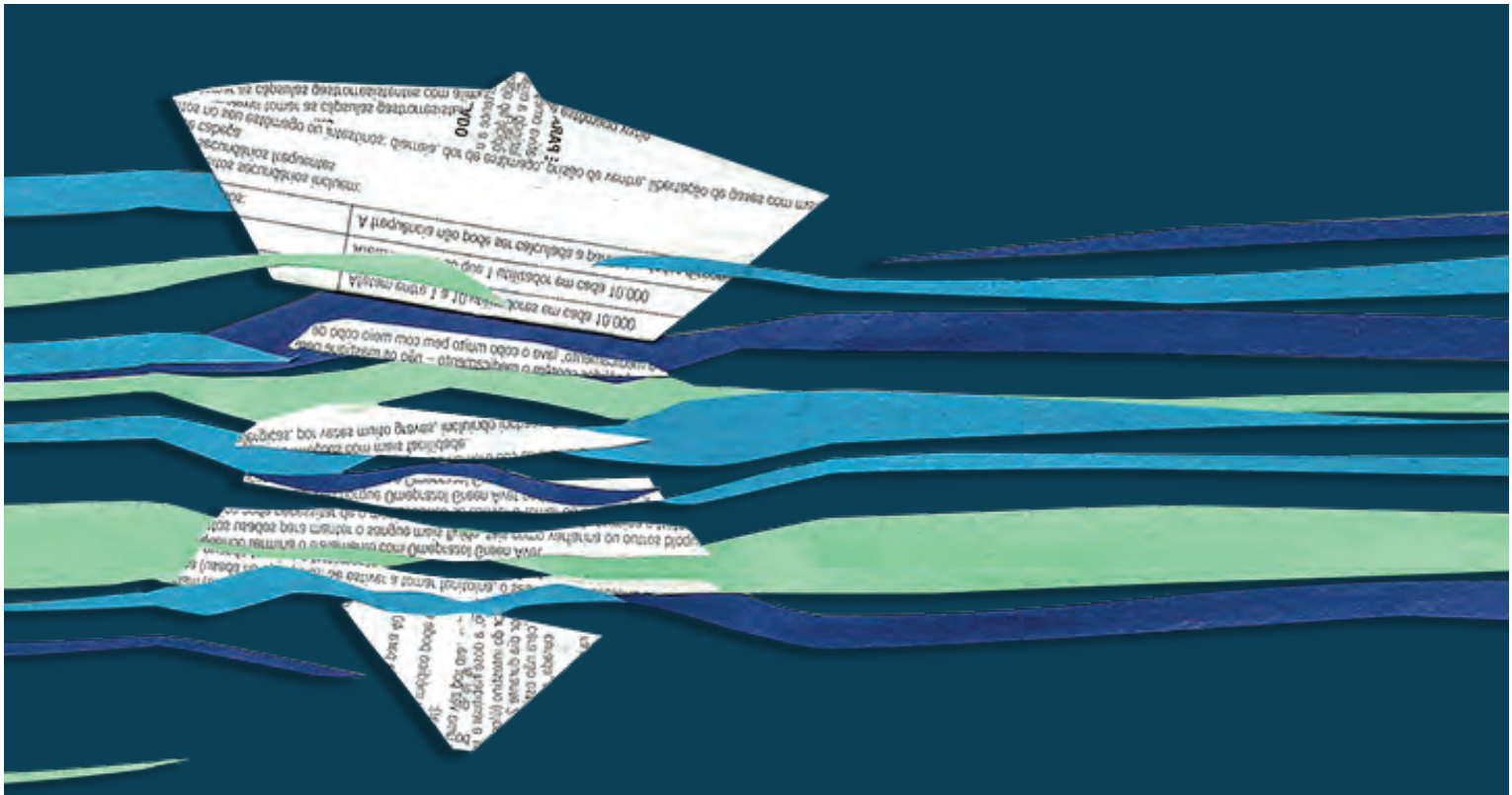


TRAVESSIAS E TRAVESSURAS NOS ESTUDOS DA CRIANÇA

Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança.

PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança.
Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança.

EDITORA

ESEPF
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

ORGANIZADORES

Irene Cortesão, Leni Dornelles, Natália Fernandes, Manuela Ferreira, Ivone Neves, Paula Pequito, Florbela Samagaio, Manuel Jacinto Sarmento, Gabriela Trevisan, Emília Vilarinho

DESIGN

Edgar Sprecher

ANO

2016

ISBN

978-989-98940-8-2

PREFÁCIO

Leni Dornelles
Natália Fernandes
Manuela Ferreira
Manuel Jacinto Sarmento
Gabriela Trevisan

Os Estudos da Criança são, por definição, interdisciplinares. O diálogo entre disciplinas na constituição do conhecimento sobre as crianças e a infância não visa apenas romper com as visões parcelares e fragmentárias que construíram as imagens sociais com que durante muito tempo pensamos e agimos com as crianças: "pequenos" seres humanos em desenvolvimento, menores, alunos, pacientes dos serviços de pediatria, filhos e filhas, destinatários da socialização, beneficiários indiretos dos serviços de proteção social, etc. A natureza interdisciplinar do conhecimento produzido pelos Estudos da Criança deve ser capaz de criar novas imagens sociais, de ampliar o conhecimento dos mundos de vida das crianças, de focalizar sob lentes mais nítidas os quotidianos, as práticas sociais, os modos de expressão cultural, os contextos de vida e as condições estruturais da infância. Ao recolocar as crianças e a infância sob a nova perspetiva que a rutura com o conhecimento tradicionalmente disciplinar as colocou, os Estudos da Criança permitem uma maior aproximação aos seus mundos de vida pela transposição de fronteiras, a abertura de caminhos insuspeitados, a renovação metodológica e a construção de novos constructos e conceitos.

Como todo o processo inovador de construção de conhecimento, o trabalho teórico e epistemológico corre riscos. É nessa margem entre o conhecimento solidamente consolidado e a aventura da descoberta que opera o sentido da travessia entre os continentes das disciplinas que se ocupam da infância e as travessuras ludicamente assumidas da imaginação teórica e metodológica.

Esta travessia conta já com uma história, que sendo recente, é no entanto já bem significativa. Com a organização do I Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança, em 2012, em Braga, Portugal, pretendemos iniciar um diálogo sobre as perspetivas sociológicas e educacionais e o modo como a pesquisa com crianças vinha sendo problematizada nos significativos estudos académicos que tinham vindo a ser desenvolvidos acerca da infância. O objetivo foi, na altura, o de promover uma dialogicidade entre pesquisadores na área de Estudos da Criança, da Sociologia da Infância, dos Estudos da Criança, buscando similaridades, regularidades, ausências, presenças e urgências. Cada uma dessas investigações mostraram-nos que é possível aproximar-nos mais do que pensa, as crianças, das mais diversas questões sobre elas aqui discutidas. Das conclusões deste primeiro encontro dizíamos, na altura, que estava ainda para ser inventado o itinerário entre-mares, em cada nova pesquisa com crianças. Saímos fortalecidos, com a convicção de que um olhar atento sobre este sujeito criança, que a respeite na sua essência de ator social, nos possibilitaria pensar diferente nos modos de desenvolver pesquisa com elas, apesar de todos os riscos, incertezas ou ainda desvios de rotas.

Passados dois anos, em 2014, atravessamos mares e encontramo-nos em Porto Alegre, Brasil. O II Simpósio Luso-brasileiro em Estudos da Criança, foi organizado a partir do tema *Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos*. Reunindo largas centenas de pesquisadores, durante 2 dias foram partilhados relatos de pesquisas sobre e com crianças. Apesar de a totalidade de comunicações que foram apresentadas ao longo do Simpósio não ter sido reveladora das vozes da criança na 1ª pessoa, pareceu-nos pertinente integrá-las no programa como uma estratégia de estabelecer pontes e diálogo, na convergência daquele que deve ser o mote orientador das nossas pesquisas: o interesse superior da criança e a legitimação da ideia de que as crianças são atores sociais, com direitos reconhecidos em termos formais, os quais a academia deve também respeitar e consolidar.

Foram muitos e diversos parceiros, com diferentes enfoques: das artes, à psicologia, passando pela educação, pela saúde e pela intervenção social, que ajudaram a compor múltiplas mesas de trabalho. Reunimo-nos à volta de temas como ludicidade; politicas educacionais; inclusão; desafios da escola; proteção; *diferenças; e*ducação infantil; cidadania; formação de professores; artes, visualidades e linguagens.

No final, saímos fortalecidos com a convicção de que era imperativo defender modos de fazer pesquisa com crianças que as respeite como sujeitos ativos, sendo para tal fundamental mobilizar a sua participação, mais ou menos implicada, nos processos de pesquisa. Identificamos na altura alguns desafios, nomeadamente, que houvesse uma permanente interlocução entre as diferentes áreas de estudo, para abrir alguns caminhos que continuam a permanecer bastante fechados a esta possibilidade de interagir em termos epistemológicos com outras áreas científicas trazendo para o campo o terceiro excluído de que nos falava Prout já em 2005. Que se pensasse em possibilidades metodológicas cada vez mais apropriadas para implicar as crianças na construção de conhecimento acerca de si, sendo que, para tal, seria fundamental ultrapassar velhos mitos acerca da (in) competência das crianças.

O III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança assumiu como tema as Travessias e as Travessuras em Estudos da Criança. Prosseguindo uma tradição de diálogo entre pesquisadores e pesquisadoras que se dedicam ao estudo das crianças e da infância de Portugal e do Brasil, abrindo-se ao labor teórico de outros países de língua oficial portuguesa, o III Simpósio centrou-se na apresentação de trabalhos que tornassem visíveis essa construção interdisciplinar do campo dos Estudos da Criança. O tema escolhido vai ao encontro das condições, das possibilidades e dos limites da interdisciplinaridade: as bases e fundamentos dos diálogos entre disciplinas; a convergência de códigos e linguagens disciplinares, mas também os seus limites e impasses; os sentidos, frequentemente ambíguos, polissémicos e mesmo dissonantes de conceitos diferenciadamente usados por distintas abordagens disciplinares; a configuração de novas ferramentas concetuais que favoreçam a interceção dos campos teóricos.

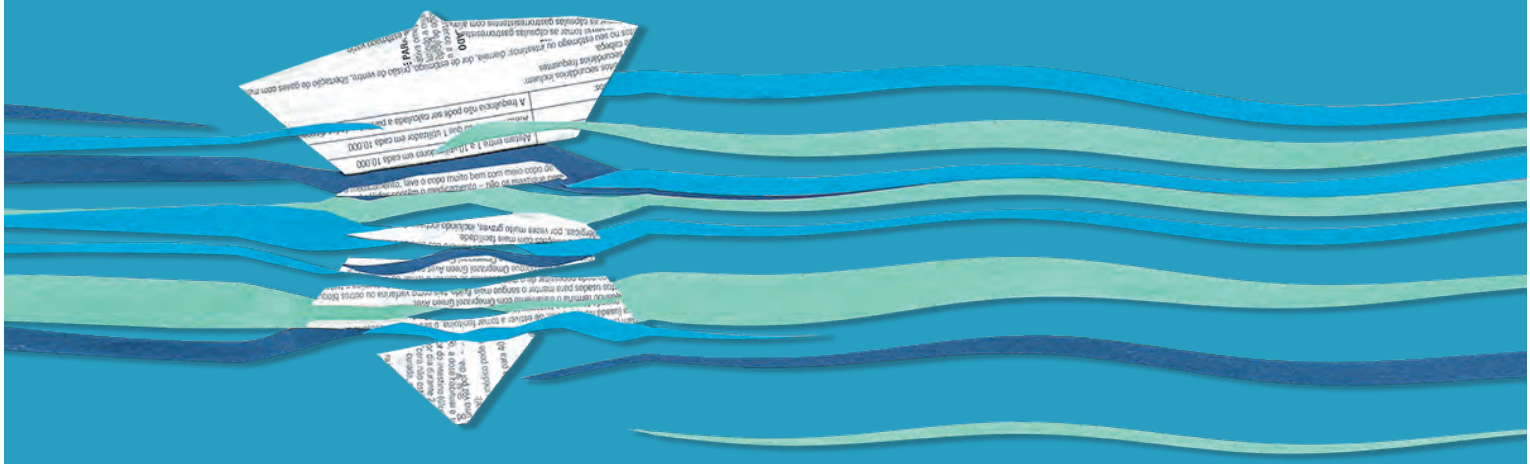
Mas não apenas. O III Simpósio procurou também convocar estudos e pesquisas que se constituem numa base interdisciplinar, de forma a mostrar os resultados dos processos de construção de conhecimento gerado nos diálogos entre a psicologia, a sociologia, as ciências da educação, a geografia, as outras ciências sociais e humanas, as ciências cognitivas, as artes, o direito e as ciências políticas, etc. A organização do III Simpósio foi fiel também ao seu próprio tema. Prosseguindo essa marca, construíram-se eixos temáticos que fogem à tradicional arrumação por áreas de conhecimento ou de intervenção. Esses eixos estabeleceram- se no diálogo entre termos que usualmente são apresentados como dicotomias, mas que aqui se querem essencialmente como pontes de diálogo e de articulação no conhecimento das crianças.

O primeiro eixo desenvolveu-se em torno das relações Corpo e Cultura, consistindo na rutura com a dicotomia natureza/cultura no conhecimento da infância, explorando as possibilidades da pesquisa na compreensão dos modos como as crianças exprimem nas suas relações sociais, no espaço e no tempo, o seu crescimento e a sua inserção na cultura.

O segundo eixo articulou Idades e Diversidades, estabelecendo a rutura com as dicotomias entre ser/tornar-se e criança/adulto, procurando compreender as relações inter e intrageracionais na diversidade das condições sociais, geográficas, étnicas e raciais em que as crianças brincam, estudam, se relacionam umas com as outras, com os pais, com os vizinhos, com os outros. O terceiro eixo procurou relacionar Instituições e Quotidianos, visando interrogar os processos institucionais e as formas de vida quotidiana das crianças, rompendo com a dicotomia entre estrutura e ação e procurando integrar os modos instituintes com que as crianças, nas mais diversas condições e circunstâncias, constroem as suas vidas.

Terminados os trabalhos apresentados no III Simpósio Luso-brasileiro em Estudos da Criança poderíamos intitular: "E depois da discussão o que fica?: estudos da criança e o debate sobre as questões luso-brasileiras", ou seja, busca sistematizar o registo da ampla discussão e participação de pesquisadores no **III Simpósio.** Tal encontro entre pesquisadores brasileiros, portugueses e outros países nele representados apontou para a clara consolidação da área dos Estudos da Criança, nesses países, bem como mostrou o quanto essa é uma área potente e de

visibilidade na comunidade académica. Os debates aqui sintetizados têm relevância científica e social, e encontram no contexto das lusofonias entre Portugal e o Brasil um aliado importante, em constantes travessias transatlânticas, das quais este simpósio é revelador.
Travessias que apontam para o que vem sendo discutido em cada país acerca dos Estudos da Criança e as possibilidades de travessuras e ludicidades que no fazer quotidiano dascrianças precisam de ser garantidos como um de seus direitos inalienáveis. O III Simpósio em Estudos da Criança, como já acontece desde 2012, discutiu as maneiras como os Estudos da Criança se desenvolvem em suas pesquisas frente as novas formas de se pensarem as crianças e as infâncias, afirmando que o conceito de criança como ator social e como sujeito com direitos, participativo e com voz, passa a ter uma visibilidade significativa na pesquisa com crianças, nos discursos acadêmicos e também em muitas práticas sociais com crianças.
Investigadores portugueses e brasileiros questionaram ao longo de dois dias alguns aspetos que têm vindo a merecer uma atenção acrescida nos últimos tempos, nomeadamente os relacionados com os preceitos éticos e metodológicos da produção do conhecimento com crianças. Discutimos e analisamos dados apresentados a partir de nossas pesquisas com crianças, tentando pensar de que modo podem concretizar-se em formas de discutir, escrever, ou produzir sobre, para ou com as crianças, em investigações desenvolvidas no Brasil e em Portugal.
Este evento possibilitou termos a convicção cada vez mais forte de que somente ouvindo e escutando o que as crianças têm a dizer-nos sobre os seus modos de vida, poderemos vir a acrescentar ao conhecimento sobre a infância, elementos inovadores e respeitadores da imagem da criança como sujeito ativo de direitos. Contudo, nos últimos tempos, tanto no Brasil como em Portugal, surge um fato que muda nossas certezas e nos captura frente aquilo que se impõem a pensar: as crianças refugiadas, tanto no Europa como no resto do mundo.
Pensar a criança refugiada como estrangeira, que passa ser o outro distante de sua terra, de sua língua, de suas brincadeiras, de suas canções, de seus familiares, é colocá-la na travessia que propõe esse encontro, num entre lugar. Ela é a estrangeira que vive em um limbo-identitário do vazio entre o passado em sua terra natal e o presente na terra que para ela encontram, de um país para o outro, muitas vezes sem nenhuma consulta prévia. Daí nosso desafio em conhecer esse 'outro' criança, sua relação com o outro, nossa relação com esse outro.
O que se encontra em causa é o inominável do horror da situação dessas crianças sem casa, sem terra onde por os pés, sem balsa a que se agarrar, sem colo onde se acolher, sem pátria e, no limite, sem vida.
Ao perguntarmo-nos, portanto, sobre os mistérios que trazem esse outro, a travessia da criança refugiada, isso sugere uma mudança importante de ênfases: não mais as perguntas que tradicionalmente se colocam estão em posição de identificar e localizar o outro. É no domínio incontornável do não-saber e da perplexidade que a situação das crianças refugiadas nos coloca, relativizando o conhecimento produzido sobre a infância contemporânea. Assim, não foi possível realizar o III Simpósio em Estudos da Criança sem iniciarmos a discussão que nos pegou de surpresa. Quem são as crianças que atualmente fazem travessias?
Que travessuras são essas que impõem às crianças uma nova ordem para (sobre)viver?. O que faremos como pesquisadores de crianças que somos quando temos esse tema que com força emerge em nosso cotidiano, seja no Brasil, em Portugal ou em qualquer país no simpósio representado?
Portanto, "E depois da discussão o que fica? estudos da criança e o debate sobre as questões luso-brasileiras". Continuemos nossas travessias na busca de entendermos que crianças são essas que compõem nossas pesquisas, estudos e discussões.
Os textos apresentados foram submetidos pelos autores que desejam ver a sua publicação, após a realização do Simpósio. O IV Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança está já em preparação. Encontramo-nos, novamente, em 2018, desta vez em Goiânia (Brasil)!



Bloco 1

TRAVESSIAS E TRAVESSURAS NOS ESTUDOS DA CRIANÇA

Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança.

ÍNDICE BLOCO 1

TEATRO CONTEMPORÂNEO PARA CRIANÇAS PEQUENAS E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: UM PRIMEIRO OLHAR 13

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: RELAÇÕES GERACIONAIS E CULTURAS PLURAIS EM DUAS ESCOLAS DE INFÂNCIA NO BRASIL E EM PORTUGAL 23

EDUCAÇÃO NO CAMPO NÃO É A MARGINALIZAÇÃO DO MODELO URBANO 33

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO QUOTIDIANO DA CRECHE 41

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO PROCESSO DE HOSPITALIZAÇÃO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE 51

TRABALHO DOCENTE ARTICULADO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO 61

O APADRINHAMENTO CIVIL – ENTRE A ADOÇÃO E A TUTELA 71

O CORPO E A DANÇA DA CRIANÇA PEQUENA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: UMA DES – CAMINHO. 87

O TERRITÓRIO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: CONCEPÇÕES DE ESPECIALISTAS E GENERALISTAS. 95

CRIANÇA FALA, OUVE, AGE E TAMBÉM OPINA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SEUS DIREITOS? 105

ARTES CIRCENSES E CULTURA CORPORAL INFANTIL 117

O PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: OLHARES E DIZERES DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA E UMA CONVENIADA 127

RESSIGNIFICANDO A DIFICULDADE EM MATEMÁTICA - MEDIAÇÃO COM VISTA À FORMAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS 137

CINEMA, INFÂNCIA E ESCOLA: ENCONTROS E DESENCONTROS 147

A INFÂNCIA NOS LABIRINTOS DA CIDADE – MANAUS/AMAZONAS 157

AS CRIANÇAS COMO PROMOTORAS DA MUDANÇA NUM BAIRRO SOCIAL DO PORTO 167

INDISCIPLINA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO DE ESTUDANTES BRASILEIROS 177

TRAVESSURAS DOS CORPOS EM MOVIMENTO: DIÁLOGOS SOBRE CONHECIMENTO, MÚSICA E INTERDISCIPLINARIDADE 189

"SOMOS CRIANÇAS E GOSTAMOS DE BRINCAR NA RUA! ESSA É A MINHA COMUNIDADE! ESSE É O MEU LUGAR": ETNOGRAFIA SOBRE OS MODOS DE SER CRIANÇA E A TOPOLOGIA DO ESPAÇO-RUA NA COMUNIDADE CHICO MENDES 199

VULNERABILIDADE E RISCO NO DESENVOLVIMENTO MATERNO-FETAL: GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA 211

LÊLÊ GOSTA DO QUE VÊ, E VOCÊ? AS TRAVESSIAS DAS CRIANÇAS NO PERCURSO DA SUA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA 223

O QUE NARRAM OS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA ACERCA DAS SUAS APRENDIZAGENS SOBRE AS INFÂNCIAS DURANTE A GRADUAÇÃO? 233

LAÇOS DE AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: O QUE O OUTRO NOS PROVOCA? 245

A CLÍNICA E A POLÍTICA NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNOS MENTAIS NO DISTRITO FEDERAL DF/BRASIL 255

TEATRO CONTEMPORÂNEO PARA CRIANÇAS PEQUENAS E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: UM PRIMEIRO OLHAR

Alessandra Mara Rotta de Oliveira[1]

Resumo

O trabalho trata de uma pesquisa em andamento realizada na área da Educação, tendo como objetivo geral averiguar as concepções que sustentam a produção teórica e as criações artísticas advindas do teatro contemporâneo destinadas às crianças menores de quatro anos de idade e suas possíveis contribuições para com a educação das crianças em creches e pré-escolas na perspectiva da Pedagogia da Infância. Atualmente, é inegável a crescente produção artística no campo do teatro, no Brasil e no exterior, dedicada às crianças com idades entre zero e três anos. Porém, ainda são poucos os debates e investigações, tanto no campo do Teatro como da Educação Infantil, sobre as especificidades teóricas e artísticas do teatro contemporâneo para crianças pequenas e suas possíveis contribuições para com a consolidação de uma Pedagogia da Infância no que tange à sua necessária dimensão estética. Assim, apresento um primeiro olhar sobre uma produção teórica que aproxima o denominado "teatro para bebês" à concepção de teatro *performance,* às possibilidades de compreender a criança pequena a partir da noção de *performer e* suas implicações para e na educação formal das crianças pequenas na perspectiva Pedagogia da Infância. No entanto, mais do que estruturar um protocolo de ação ou práticas pedagógicas para a educação formal das crianças pequenas assentadas no teatro contemporâneo a elas destinado, busco promover e tencionar as reflexões desta temática na área, em especial, na Educação Infantil.

Palavras-chave

Teatro; Crianças Pequenas; *Performance*; Criança-*performer*; Pedagogia da Infância.

[1] UFSC, Brasil, alerotta1@gmail.com.

Entrando na cena: introdução

O acolhimento da criança pressupõe palavra, narrativa, literatura e arte.
Edmir Perrotti, 2001.

Seguindo o pensamento de Edmir Perrotti (2001) presente na epígrafe que abre este texto, o acolhimento das crianças no mundo – em especial, as mais pequenas de 0 a 3 anos de idade ou de 0 a 36 meses de idade – implica a disposição, por parte dos adultos que as recebem, não somente de cuidados físicos e afetivos, mas igualmente de experiências e produções artísticas qualificadas. E, em se tratando de uma criação artística específica para elas, nunca antes se viu tamanha produção como na atualidade. Poderia dizer que se trata de uma efervescência digna da "era" do para as crianças[2]!

Engendrada nas mais diferentes linguagens da arte (música, dança, teatro, artes visuais), a denominada arte para\com as crianças pequenas vem sendo produzida e promovida por diferentes agências culturais (governamentais ou não), artistas e companhias de renome nacional e internacional, assim como por grupos ainda pouco conhecidos no cenário artístico. Certamente, tal produção – no Brasil e no mundo de modo mais amplo – está no bojo das transformações advindas do campo da arte e igualmente aquelas ocorridas no campo social, econômico, político, jurídico, filosófico e educativo, nos quais os modos de interpretar as formas de ser da(s) criança(s) e sua(s) infância(s) foram sendo (re)construídos, sobretudo, no último século.

No Brasil, é notória a expansão de uma produção artística voltada às crianças com idades entre zero a três anos nas diferentes linguagens artísticas, e uma boa amostra dessa produção pode ser localizada no campo do teatro. Neste "cenário", chama a minha atenção a vasta e diversificada produção teatral voltada às crianças pequenas ou, mais conhecidamente: o teatro para bebês! A efervescência deste teatro no contexto nacional pode ser visualizada não somente com o número de espetáculos, mas também, por exemplo, com a produção de festivais e/ou mostras que promovem e discutem tal teatro.

A pesquisadora Marina Marcondes Machado (2011), diante da diversificada e pulsante produção que se apresenta, chama a atenção para o inegável fato de que muitos dos espetáculos teatrais destinado às crianças pequenas acabam por *maravilhá-las* – assim como, eu diria, os adultos que as acompanham e que, inevitavelmente, compartilham os espetáculos com elas. Para Machado (2011), ao mesmo tempo em que se faz necessário refletir sobre a qualidade dos espetáculos propostos, é preciso discutir "[...] o que os adultos farão com isso" (MACHADO, 2011, p. 57), ou seja, o que farão com uma produção artística que maravilha as crianças, que se faz presente em nosso cotidiano, ao menos no cotidiano de certa camada social da população brasileira (quiçá, mundial), que ganha não somente festivais específicos, mas preenche outdoors e redes sociais (on-line) de divulgação.

Considerando que as linguagens da arte na Educação Infantil fazem parte dos fundamentos da Pedagogia da Infância aqui assumida (ROCHA, 2001; BARBOSA, 2010)[3], acredito que o questionamento de Machado (2011) se estende igualmente aos profissionais desta área.

[2] O termo "era" é empregado nesta investigação no sentido de período de tempo que serve de base a um sistema cronológico de acontecimentos – não lineares – no âmbito social, político, econômico, artístico e cultural que permitem observar uma ordem diferente no curso dos eventos, com características próprias e intransferíveis.

[3] A Pedagogia da Infância aqui referida diz respeito a: "[...] um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância" (BARBOSA, 2010, s/p). Destaco que essa perspectiva pedagógica foi erigida, no contexto brasileiro, especialmente a partir dos estudos e pesquisas de Rocha (2001).

Porém, antes de saber o que fazer ou o que seria possível fazer com tal teatro, caberia indagar: o que nós adultos professores(as) de crianças pequenas conhecemos desse teatro? Quais seriam as concepções que sustentam a produção artística e teórica do denominado teatro para as crianças pequenas? Em que sentido as bases teóricas e artísticas engendradas no campo do teatro poderiam colaborar (ou não) para com a dimensão estética da educação das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil? Mais do que estruturar um protocolo para uma Pedagogia da Infância ou para práticas pedagógicas voltada à educação formal das crianças de 0 a 3 anos de idade, busco promover e tensionar a discussão desta temática na área, *situando o pensamento de teóricos advindos especialmente do campo do teatro*, assim como refletindo sobre informações (on-line) de companhias teatrais e festivais acerca de tal teatro. Procuro, sim, possibilidades de compreender o teatro contemporâneo voltado a uma faixa etária para a qual, histórica, cultural, social e artisticamente, as portas do teatro (dentro e fora das creches) se mantiveram fechadas por longos anos, ao menos, certas portas ou perspectivas teatrais.

Diante do exposto, trago *um primeiro olhar* sobre um teatro que também me *maravilha*. O desejo de compreender e debater sobre a existência deste teatro, me leva a "abrir as cortinas" e "entrar na cena", num exercício de suspensão dos meus saberes teóricos e práticos, mergulhando no campo do teatro. Assim, assumo os riscos de um pensamento em plena construção, uma vez que se trata de uma pesquisa em andamento e que, portanto, transita por um saber – não-saber. No entanto, todo pesquisador assume os riscos do desconhecido, caso contrário, não há pesquisa, assim como não há teatro, pois "[...] só existe um princípio para a representação teatral: aceitar os riscos", afirma o crítico e professor de teatro Hans-Thies Lehmann (2011, p. 271). Soma-se a isso o posicionamento de que uma Pedagogia da Infância que *ignora, que não sabe olhar, acolher e trabalhar com os riscos* – ou mesmo propor riscos seguros às crianças – estará distante dos modos como as crianças descobrem e percebem a si mesmas, constroem relações intencionais com o outro (seus coetâneos e adultos), com a natureza, com a cultura e com o teatro desde a tenra idade.

Movimentos em cena: um teatro contemporâneo para as crianças pequenas

De acordo com Cabral (2012), o denominado teatro para bebês refere-se a uma expressão teatral contemporânea erigida na França, no início dos anos 1990, a partir de algumas experiências isoladas construídas nos anos 1980. A citada autora, apoiada nos estudos de Jannelle (1993, p. 5 *apud* CABRAL, 2012, p. 2), considera o ano de 1992 o ano do "[...] batismo teatral dessa tão jovem expressão artística", pois neste ano foi realizada na França a primeira bienal teatral destinada às crianças pequenas (CABRAL, 2012, p. 2). Certamente, referências europeias a um teatro realizado para as crianças pequenas não se restringem à França, *mas são recentíssimas fora do contexto francês, escandinavo e italiano*, pois, por exemplo, o primeiro espetáculo voltado às crianças de 0 a 3 anos de idade na Alemanha aconteceu somente em 2005 (FRABETTI, 2014)[4]. No contexto italiano, se destaca a companhia La Baracca Testoni Ragazzi, considerando que seu trabalho com teatro para crianças

[4] FRABETTI, R. (2014). Un pubblico di bambini piccoli...molto piccoli. Conference Convegno Teatro e Scuola – La funzione educativa, pedagogica e didattica del teatro nella scuola, dagli asili nido e oltre. Associazione Culturale La Bottega Dell'Arte. Fiera di Primiero, Italia. *transcrição e tradução de registro audiovisual da conferência para fins de estudos e pesquisas da autora.

pequenas tem seu início em 1987, tendo suas pesquisas artísticas entrelaçadas com a educação formal das crianças pequenas com o projeto Il Nido e il Teatro em desenvolvimento até hoje na cidade de Bologna (Emilia Romagna)[5].

Na pulsante produção teatral para as crianças pequenas, encontramos espetáculos de todas as formas. Entretanto, considerando os espetáculos a que assisti ao vivo, assim como os registros audiovisuais de espetáculos (na sua íntegra) disponibilizados pelas companhias e em canais como Youtube e Vimeo, estou de acordo com Silva (2010) em que a esmagadora maioria das produções teatrais destinadas às crianças *acaba por se orientar segundo interesses meramente comerciais*, *sem a preocupação para com* a *qualidade artística e a responsabilidade* que se deve ter ao produzir espetáculos voltados às crianças, em particular, s pequenas. Cabe dizer que a preocupação para com a qualidade do teatro produzido para a infância já se faz presente no início dos anos de 1900, na famosa afirmação de Constantin S. Stanilawsky (1863–1938): o teatro para crianças é como o teatro para os adultos, só que melhor. Considerando este contexto, Machado (2011) chama a atenção para a necessidade da *construção de uma postura crítica* para com as "[...] relações entre a cena contemporânea e a vida cotidiana [...] em relação ao surgimento de um possível 'novo filão' de mercado de consumo e cultura: arte voltada para crianças de zero a três anos" (MACHADO, 2011, p. 57).

Sendo nós adultos os responsáveis, ainda mais em se tratando da faixa etária de 0 a 3 anos, por ofertar, apresentar, levar e estar com as crianças no teatro, é indiscutível a necessidade de, ao assumir os riscos de adentrar na(s) cena(s) de um teatro para as crianças pequenas, não aceitarmos, de forma alguma, um espetáculo, uma dramaturgia voltada à "intelectualização da experiência" (MACHADO, 2011, p. 58). Ao mesmo tempo, acredito que, ao nos embrenharmos nesse cenário, devemos nos distanciar dos estereótipos do que, histórica e pedagogicamente, consideramos ser bom para as crianças nesta faixa etária segundo um olhar adultocêntrico. Similar crítica sobre a escolha de um "teatro infantil" que seja "bom para as crianças" foi elabora por Desgranges (2010, p. 84-85), ao associar a baixa qualidade das produções teatrais destinadas às crianças a uma necessidade de as produções adequarem a linguagem do espetáculo ao pretenso "gosto da criança". Um "gosto" que, na verdade, segundo o supracitado autor, não parte das crianças em si, mas daquilo que não inquieta ou choca os adultos, nas suas visões do que determinam ser "bom para a criança".

A construção de um olhar crítico para o que estamos a ofertar às crianças como profissionais ligados à Educação Infantil perpassa os fundamentos de uma Pedagogia da Infância que concebe as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares – desde a tenra idade (COUTINHO, 2009) –, no compartilhamento e na interseção das culturas e sociedades das quais fazem parte. Ao mesmo tempo, compreende a infância como uma categoria heterogênea, geracional, social e histórica, construída nas relações de gênero, classe social, religião e etnia presentes no espaço-tempo no qual existe. Assume a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), assim como as interações, as brincadeiras, as linguagens e a ludicidade como eixos centrais e indispensáveis das propostas pedagógicas a elas destinadas, sendo estas atreladas aos conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia (BARBOSA, 2010, s/p).

[5] Fonte das informações: http://www.testoniragazzi.it/doc.php?iddoc=66 Acessado em: 6/5/2015.

Sobre o projeto Il Nido e il Teatro, ver em: FOCCHI e BARBOSA (2011).

Coaduna-se às reflexões anteriores a compreensão de que a criança pequena não representa o mundo; ela o vê, sente, escuta na sua própria perspectiva e de corpo inteiro, num processo de construção imaginativa no qual a imaginação pressupõe um agir; apresenta um modo de compreender, de viver, de ordenar o mundo que deve ser reconhecido, qualificado e valorizado pelos adultos. Outrossim, ao invés de "acolhermos" as crianças com espetáculos que correspondem ao "gosto adultocêntrico", deveríamos focar nas qualidades formadoras e enriquecedoras do teatro em si, ou seja: "[...] em seu valor como atividade comunitária, como um espaço em que, de modo complexo, elementos essenciais da experiência infantil do mundo e também da realidade dos adultos encontram sua expressão", afirma Lehmann (2011, p. 272). Certamente, a afirmação de Lehmann faz emergir a preocupação com a estética da obra diante das múltiplas possibilidades pedagógicas que "o jogo do trabalho teatral" evidencia (LEHMANN, 2011). Tal preocupação é respondida pelo citado autor a partir dos estudos de Walter Benjamin, para o qual

> A representação da obra em si é [segundo Benjamin] somente a pausa da criação da atividade teatral. Seu núcleo não se constitui de nada aprendido ou apreensível, e sim do intercâmbio de gestos, influências recíprocas, da ação-e-reação lúdicas, do mostrar(-se) das rivalidades e simpatias, da intervenção corpórea das ideias. [...] Trata-se do deixar surgir das fantasias e dos ideais, mesmo que eles sejam tão ilegítimos ou indesejáveis do ponto de vista moral-pedagógico. O fascínio que o teatro exerce não é apenas estético. Ele tem a ver com situação, acontecimento, revelação e, se essa grandiosa palavra nos for permitida – com o humano (LEHMANN, 2011, p. 272).

O humano tem a ver com *presença*. Uma ideia de teatro no qual a representação da obra seria pausa, e a noção de obra seria o intercâmbio de gestos, influências recíprocas de intervenção corpórea e lúdica das ideias – e aqui, de artistas e crianças – coloca em foco a noção de *presença* que pressupõe o estabelecimento de uma intensa comunicação corpo a corpo (LEHMANN, 2009, p. 225). Gilberto Igle (2013) considera "presença" como sendo "[...] menos aquilo que se tornou comum no jargão teatral – a força ou a qualidade atrativa do ator –, e mais o universo do que escapa à linguagem, ao sentido, à significação" (IGLE, 2013, p. 182), sendo ela, a presença, material estético primordial à *performance* e ao *performer*. Machado (2010), pautada nas suas experiências teatrais com crianças, assim como em teóricos, sobretudo, do campo da Fenomenologia, da Antropologia e da Sociologia da Infância, vai propor um teatro para as crianças pequenas o mais próximo possível da *performance* (MACHADO, 2011, p. 58), assim como a noção da criança *performer* como uma antiestrutura para pensar a vida infantil e, nesta pesquisa, a sua presença no teatro a elas destinado.

É preciso, antes de tudo, compreender que a *performance* emerge fortemente dentro do âmbito do chamado "teatro pós-dramático" (LEHMANN, 2009), no qual há um deslocamento que tensiona, mas não anula, a categoria tradicional do teatro (LEHMANN, 2009, 2013). Tensiona, porque sua dramaturgia não se estabelece de forma fechada, mas sim na intersecção de linguagens: teatro, dança, poesia, literatura, narração de histórias, música, e *não* estabelece uma *fixa distinção entre teatro e* performance. Isto porque "[...] a obra, o texto, o drama, já não são mais soberanos absolutos, e sim, doravante, participantes numa tessitura teatral tomada de um modo muito mais amplo", uma vez que considera "[...] a totalidade dos eventos teatrais e não apenas o exibido" (LEHMANN, 2011, p. 270). Assim, temos um "teatro" que abarca "[...] tudo aquilo que não é mensurável de acordo com as categorias de perfeição formal, estética ou artística" (LEHMANN, 2011, p. 270); sua dramaturgia depende de outros aspectos como, por exemplo, "[...] *o encontro* com certas pessoas *reais* (os *especialistas do cotidiano*), o *tomar conhecimento* de aspectos estranhos da *vida cotidiana*" (LEHMANN, 2011, p. 271, grifos do autor).

Segundo Machado (2010, p. 118), a abordagem do teatro pós-dramático propõe:

> [...] um tipo de trabalho que apresenta uma bagunça, por assim dizer, entre começo, meio e fim; e nessa bagunça, presenciamos rupturas, repetições, *nonsense*; não há lógica formal, diversas lógicas convivem, e isso implica em um tipo de recepção por parte de quem assiste: o espectador encontra-se mais livre para interpretar, a seu modo, tudo o que vive durante o ato performático (MACHADO, 2010, p. 118, grifos da autora).

Chiara Guidi (2016) – da companhia italiana Socìetas Raffaello Sanzio –, ao falar da sua proposta dramatúrgica para um teatro voltado ao público infantil, no qual há a participação direta das crianças nas cenas, o justifica exatamente pela compreensão de que as crianças são capazes de construir um caminho no qual começo, meio e fim muitas vezes se confundem; no qual há a coexistência de lógicas diversas, e, por isso, possibilitam interpretações e ações que rompem com um compreender seguindo uma única via de acesso. Esta característica das crianças é algo a ser potencializado no teatro, na dramaturgia criada para a infância; é preciso trabalhar com o fato de que a imaginação constrói caminhos não lógicos e que instaura nas crianças *a partir de um corpo que sente intensamente*; que "cai dentro do mundo do teatro" e *age de imediato na cena para* "sentir-compreendê-la" e, ao mesmo tempo, criá-la sem separação de corpo/mente (GUIDI, 2016)[6].

Certamente, a elaboração da noção de "criança *performer*" parte da compreensão de que esta fase da vida é marcada "[...] pelo corpo vivido, pela experiência intensa de busca das novidades do mundo" (MACHADO, 2010, p. 123, grifos meus). Tal modo de ser das crianças permite, então, que vejamos as crianças pequenas a partir da noção de *performer*, uma noção que não se restringe ao teatro em si, uma vez que se constitui em ações, relações intencionais e visíveis no cotidiano da criança pequena de modo geral, ou seja: no parque, no carrinho de passear, na casa, na rua, no ônibus, no colo de um adulto, etc. Isto porque, na *performance*, as relações entre arte e vida cotidiana, tal como a quebra dos limites entre arte e não-arte, constituem suas questões centrais. A criança enquanto *performer* usa seu corpo "como material estético", agindo diretamente sobre e criando mundo(s).

Dentro dos estudos da *performance*, Mostaço (2012, s/p) alerta para o fato de que, ainda hoje, o termo *performance* traz consigo uma série de significações, e, dadas as peculiaridades da língua inglesa – origem do termo –, deve-se procurar, antes de marcar sua definição, traçar seu contexto e campo de manifestação. No entanto, o autor deixa claro que "[...] a performance é produtiva e propositiva, uma vez que causa, produz, cria tanto ela mesma quanto outro" (MOSTAÇO, 2012, p. 144).

Na *performance* ou, de modo mais geral, na arte performática, o ideal é a instauração de "[...] um processo real, que impõe emoções e acontece aqui e agora", afirma Lehmann (2009, p. 229). Nela, a função do espectador não é mais a de "[...] reconstrução mental, a recriação e a paciente reprodução da imagem fixada; ele deve agora mobilizar sua própria capacidade de reação e vivência a fim de realizar a participação no processo que lhe é oferecido" (LEHMANN, 2009, p. 224). Soma-se a estas características o fato de a *performance* adentrar por caminhos que rescindem a dicotomia corpo/mente (MOSTAÇO, 2012, p. 145) e operar

[6] Fonte: Anotações pessoais da autora realizadas ao longo do laboratório IL METODO ERRANTE. IL LAVORO DELL'ATTORE AGLI OCCHI DI UN BAMBINO, promovido e desenvolvido na companhia teatral Socìetas Raffaello Sanzio e dirigido por Chiara Guidi. Cesena, Itália. Abril, 2016.

sob um "[...] agir que é o próprio falar, o que comporta também as manifestações íntimas silenciosas ou apenas gestuais" (MOSTAÇO, 2012, p. 151).
Os modos de agir, ser, estar das crianças pequenas no mundo se assentam por uma corporeidade que se estrutura na simultaneidade de um agir-sentir-interrogar-descobrir-criar a si e o outro no mundo compartilhado (com coetâneos e adultos). Na imagem ideal de um performer proposta por Richard Schechner (2010, p. 335), este não interpreta um papel, mas, sim, busca remover resistências e bloqueios que o impedem de atuar de modo inteiro, seguindo completamente seus impulsos interiores. Segundo Schechner, "[...] o performer é um especialista em cantar, dançar, falar, em movimentação corporal; ele está em contato com os seus próprios centros; ele é capaz de se relacionar livremente com os outros" (2010, p. 335). As crianças pequenas, empregando suas "cem linguagens" e em contato com seus "próprios centros", vão descobrindo, desafiando a si mesmas (o(s) outro(s) e o mundo), expressando e demostrando serem "especialistas" a seu modo em dançar, cantar, falar num contínuo (num processo) crescente e cada vez mais expressivamente complexo. Na encenação, diz Schechner (2010, p. 334), "[...] a reação do *performer* a cada elemento pode, a qualquer momento, evocar um novo elemento, que de novo transforma a encenação. O processo é impiedoso e interminável", muito semelhante ao brincar das crianças, eu diria.
Marcondes (2011, p. 59), ao dar visibilidade estrutural à noção de criança *performer*, considera como atos performativos destas: "[...] gritar, rir, chorar, puxar, cuspir, babar, jogar-se, dormir, jogar coisas, abraçar, fazer careta ou beicinho, apontar, dar tchau, assoprar, beliscar, bater palmas". A este elenco, observando o agir das crianças – em espetáculos e fora deles –, eu acrescentaria: bater os pés, correr em círculos mesmo que bambaleando, engatinhar, chupar o dedo, fazer cafuné em si mesma, tossir, resmungar, balbuciar, morder, levantar-sentar-levantar, saltar, brincar com os dedos das mãos, deitar, rolar, bocejar, ficar sentada olhando o que acontece em cenários que muitas vezes se aproximam ou são verdadeiras instalações contemporâneas e até dormir.

Reverberações da cena

Acredito que, para a Pedagogia da Infância – assim como para a sociedade de modo mais amplo –, a proposta de pensar o teatro e a linguagem do teatro na educação das crianças pequenas a partir das reflexões teóricas, da proposta estética, dramatúrgica na qual a *performance* é engendrada contribui para a instauração e expansão de um modo de ver a criança pequena no teatro e suas relações com ele, não somente como espectadora – aquele que espera algo – ou sua ida ao teatro como um meio para a formação de plateia, mas como agente social de fato, que estabelece relações intencionais com a totalidade artística instaurada no aqui e agora! Um tempo-espaço tão próprio das crianças de 0 a 3 anos de idade; tempo-espaço que exige e instaura a *presença* de atores/atrizes/adultos⇔crianças*, numa dimensão real e extremamente humana*. O corpo sensível, os modos de ser das crianças pequenas em si (gestos, sons, silenciosos, choros, etc.) são materiais estéticos primordiais que são expandidos pela dramaturgia proposta nos atos performáticos criados e compartilhados em cenários/contextos pensados para este fim. A proposta aqui apresentada confronta e rompe com a ideia de que, por exemplo, o choro, o grito das crianças, deve ser banido do teatro – ou o sujeito que chora – caso não se constitua numa ação do personagem. Na *performance*, isso tudo cai por terra, não há um papel prefixado. O que emerge, com toda sua potência e a presença provocante do sujeito, é o humano. No teatro contemporâneo para as crianças pequenas, há um questionamento intencional dos procedimentos e das ações histórica, social e hipoteticamente considerados antissociais, antiartísticos. Certamente, este fato inquieta, coloca na zona de desconforto aqueles que esperam um papel a ser representado na/em cena; exige com compreensão e acolhimento do outro aquilo que *ele indaga, descobre, expressa, como e* no *momento* em que aparece "no mundo".

Ter balbucios, gritos, choros como matérias possibilita à Pedagogia da Infância e ao teatro voltado às crianças pequenas assumirem e trabalharem a perspectiva de que as crianças possuem um "raciocínio" anterior à linguagem formalmente estruturada e que a voz vive escondida atrás das palavras. Um teatro e uma pedagogia que assumem a *voz*, e não exclusivamente a palavra em si, afirmam um modo de encontrar as crianças por uma arte que não lhes dá explicações, mas permite que alguns sentidos se manifestem e/ou sejam construídos de modo compartilhado.

Não posso deixar de pontuar que a *performance*, mesmo nos escritos de Lehmann (2009), traz consigo as discussões dos limites do corpo do ator/atriz em cena, numa dramaturgia na qual se instaura – e que, em muitos casos se trabalha –, por exemplo, com a dor física, real. Diante destes espetáculos, Lehmann (2009, p. 229) recupera a frase de Lênin: "A ética é a estética do futuro", e a partir desta, afirmo a indispensável, inquestionável necessidade de pensarmos numa estética pautada na ética e que não se restringe à *performance*, mas a todas as produções artísticas destinadas às crianças e práticas pedagógicas. Uma estética que assegure a integridade física, afetiva e moral das crianças (mas distantes de submissões ideológicas); que assuma a tarefa (ética) de promover cada vez mais práticas teatrais nas quais sejam produzidas "[...] situações lúdicas em que a afetividade seja liberada" (LEHMANN, 2009, p. 426); em que as crianças possam se deparar com suas próprias presenças sem que lhes sejam roubados o humor, o estranhamento do reconhecimento, a emoção da maravilha, o enfrentamento de seus limites, a descoberta e (re)criação de sentidos e a expansão de suas formas de sentir-agir-compreender a si mesmas. A arte e o fazer artístico, neste caso, o teatro performático, são sempre um ato de superação daquele que o realiza.

Certamente, o leque de produções advindas do teatro contemporâneo para as crianças pequenas é enorme e não se limita às bases estéticas da *performance*. Há uma variedade imensa de procedimentos cênicos, de dramaturgias, de espetáculos em que as crianças se encontram no mesmo nível e/ou bem próximas dos atores/atrizes (em modalidade de arena circular ou semicircular), assim como aqueles estruturados para palco italiano, grego e inúmeros outros elementos que aqui não foram explorados. O que não significa dizer que são inválidos ou que não seriam dignos de serem analisados e de comporem o "teatro contemporâneo para a infância", eles somente não couberam na dimensão deste texto. A proposta de um teatro contemporâneo para as crianças pequenas que se aproxime da *performance e/*ou que compreenda as crianças como *performers* se adere à ideia de que o papel do teatro na contemporaneidade seria o de "quebrar tabus", lidando, em cena, com "afetos extremos" diante de uma sociedade pautada na "generalizada racionalidade do mercado", que acaba por anestesiar as dimensões do humano, que trata o público como mero receptáculo ou comprador do produto ofertado. Associa-se, ainda, a um teatro que valoriza a criação compartilhada – o espetáculo não são somente os atores/atriz ou da companhia –, uma vez que compreende as crianças pequenas como parceiras, coautoras da(s) cena(s), se não mesmo autoras destas. Uma Pedagogia da Infância que bebe nas fontes do teatro contemporâneo, para aquilo que se faz e se discute na ponta da criação cênica atual, mais elementos terá para pensar, formular, questionar e lutar por práticas, contextos pedagógicos e produções teatrais voltadas às crianças de 0 a 3 anos de idade condizentes com uma imagem de criança pequena rica e potente, capaz de estabelecer relações intencionais e intensas de múltiplas formas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. C. e FOCHI, P. S. (2011). Trajetórias possíveis para uma pedagogia com crianças pequenas. *Espaços da Escola*. Editora Unijuí, 21, 69, 29-38.

BARBOSA, M. C. S. (2010). Verbete: Pedagogia da infância. OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C., e VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CD-ROM.

CABRAL, F. A. (2010). Ritmo em cena na primeira infância: o teatro para bebês e a construção de novas linguagens teatrais. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, IV. http://portalabrace.org/1/attachments/article/898/CABRAL%20Fernanda%20Alvarenga%2020Ritmo%20em%20cena%20na%20primeira%20infancia%20(Teatro%20para%20Bebe%CC%82s).pdf

DESGRANGES, F. (2010). *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec.

ICLE, G (2013). Vontade de presença, vontade de corpo: para pensar o teatro brasileiro contemporâneo. *Sala Preta* – V.13, 2,180-192: http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/69087/71532 Acessado em: 20/4/2016.

LEHMANN, H. (2011). Das crianças, do teatro, do não-compreender. *Revista Brasileira de Estudos da Presença,* v.1, 2, 268-285: http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/21871/14325

___ (2007). *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac & Naify.

MACHADO, M. M. (2011) Teatralidades na tenra infância ou bolacha recheada na cena contemporânea. *Lamparina*, v.1, 2, 56-64.

___ (2010). A criança é performer *Educação e Realidade*, n. 35, (2), p.115-37.

___ (2010 a) Dez passos dos adultos em direção à criança *performer*. CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. VI. *Anais...* São Paulo: http://www.portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Marina%20Marcondes%20Machado%2020Dez%20Passos%20Adultos%20na%20Dire%e7%e3o%20da%20Crian%e7a%20Performer.pdf

MOSTAÇO, Edelcio (2012). Conceitos operativos nos estudos da performance. *Sala Preta*, v.12, 2, 143-153. http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57494/60512

PERROTTI, E. (2011). Entrevista concedida ao site "Entrevistas Brasil": http://entrevistas-brasil.blogspot.it/2011/09/edmir-perrotti.html

ROCHA, E. A. C. (2001). A Pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*. 16, 27-34. www.anped.org.br/.../RBDE16_05_ELOISA_ACIRES.pdf

SCHECHNER, R. (2009). *Performer*. *Sala Preta,* v. 9, 333-365: http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57416/60398

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: RELAÇÕES GERACIONAIS E CULTURAS PLURAIS EM DUAS ESCOLAS DE INFÂNCIA NO BRASIL E EM PORTUGAL

Ana Paula Braz Maletta[1]

Resumo

Considerando a concepção de criança e infância como diversa e plural, a proposta deste trabalho é suscitar uma reflexão fundamentada na agenda atual dos Estudos Sociais da Infância que tem como uma das pautas de discussão a necessidade de se ultrapassar os dualismos da modernidade tais como: estrutura-agência; natureza-cultura, ser-devir; adulto-crianças. Nesta perspectiva percebe-se a necessidade de se produzir investigações que busquem mostrar a indissociabilidade das relações geracionais, uma vez que não é possível falar de crianças sem colocar em pauta os adultos. Este trabalho, de perspectiva comparada, teve como contextos um Jardim de Infância situado em Vila Nova de Gaia/Porto, Portugal e uma Unidade Municipal de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais, Brasil. Os desafios, riscos e travessuras no desenvolvimento da pesquisa se deram no exercício de construir um trilhar teórico-metodológico interdisciplinar entre estratégias e métodos de investigação que favorecessem a interpretação mais real possível dos sentidos que as crianças atribuíam as suas experiências formativas. Assim, os pressupostos metodológicos da etnografia e da pesquisa com a participação das crianças, foram amplamente utilizados. Observar e participar intensamente das atividades com as crianças permitiu, entre outras coisas, verificar aproximações no modo como as relações geracionais são estabelecidas nas duas escolas de infância, mesmo se tratando de culturas plurais.

Palavras-chave:

Currículo; Infância; Culturas; Interações; Gerações.

[1] Doutoranda e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância, PPGE PUC Minas, Brasil. apaulabm@gmail.com

Introdução

No século XX e, sobretudo, a partir a década de 70, com a contribuição dos estudos nos campos da História, da Sociologia, da Antropologia, entre outros, crescem os esforços no Brasil e em outros países, para se entender as infâncias e as crianças. Estas são reconhecidas como sujeitos de direitos sociais que produzem culturas plurais por meio das interações em diferentes espaços e contextos, sendo a escola, o mais presente em suas vidas. Essas culturas são produzidas no confronto cotidiano com as diferenças, seja nas relações com os adultos, seja nas relações entre pares. Este confronto provoca outra forma de olhar as crianças, que leva a desconstrução da visão que os adultos têm delas. Nessa perspectiva, surgem inúmeros estudos e pesquisas que resultam num conjunto de trabalhos que vão marcar o campo teórico dos Estudos Sociais da Infância.

Considerando a concepção de criança e infância como diversa e, portanto plural, torna-se oportuno pensar e refletir sobre como é que, com a participação das crianças, podemos entendê-las melhor? De que forma os estudos e investigações no campo educacional fazem sentido em outros contextos? Como as escolhas metodológicas podem favorecer a compreensão do que se passa nos terrenos?

As crianças, ao se afirmarem na sociedade como sujeitos políticos, sociais, culturais, éticos, cujos pensamentos, saberes, memórias e identidades são construídas em diferentes contextos, desafiam as diferentes disciplinas e pedagogias a compreender os "novos" sujeitos da educação, isto é, as crianças críticas, criativas, produtoras de cultura.

De acordo com James (2010), o estudo disciplinar foi, por muito tempo, o caminho utilizado pelos diferentes campos que investigam as crianças. Cada um dos campos, com suas especificidades, "tinham coisas diferentes a dizer sobre as crianças e a infância através da lente discreta de suas disciplinas individuais" (JAMES, 2010, p. 215).

Caminhando para um consenso do quanto é complexo estudar as crianças e suas infâncias, tem crescido o debate sobre a importância de se desenvolver estudos interdisciplinares que possam desencadear diferentes possibilidades metodológicas de pesquisas com crianças. A sociologia da infância é um campo de estudo mais amplo do que a agência das crianças, todavia, e a infância é um fenômeno social complexo. Nesse sentido, tomar apenas uma perspectiva epistemológica não parece ser suficiente (JAMES e JAMES, 2008).

Dessa forma, este texto tem como objetivo apresentar aspectos teóricos e metodológicos de uma investigação que buscou estabelecer um diálogo interdisciplinar entre a Educação Comparada e a Etnografia com crianças, constituindo-se, assim, em um estudo de perspectiva comparada, com a participação das crianças, guiado por pressupostos da etnografia.

Os contextos da investigação foram duas escolas de infância. A primeira uma Unidade Municipal de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais, Brasil e a segunda, um Jardim de Infância situado em Vila Nova de Gaia/Porto, Portugal. Este último se deu por meio de um estágio sanduíche realizado durante o primeiro semestre de 2015 na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

A escolha desses campos de investigação teve como critério a busca por aproximações e distanciamentos em universos que se aproximam por aquilo que é comum, por exemplo, pela tradição linguística e algumas orientações curriculares usadas como base para se pensar a educação da infância; e que ao mesmo tempo se distanciam, por sua diversidade história, cultural e por encontrar diferentes formas de implementar um currículo destinado a formação das crianças. Com essa perspectiva comparada houve uma tentativa de apreender as percepções das crianças sobre os currículos pensados *para, por, entre e com* as crianças.

Assim, os desafios, riscos e travessuras no desenvolvimento da pesquisa foram inevitáveis, pois não há receitas para realizar o exercício de perceber como as crianças recebem, aceitam ou rejeitam o que é prescrito pelos currículos, uma vez que cada contexto é único e se apresenta bem diverso. Desbravar o novo, o desconhecido, é aventurar-se por um caminho que nem sempre está definido, é preciso despir-se de pré-conceitos e estar aberto para o impensado.

Portanto, buscar compreender como o currículo é pensado *para, por, entre e com* as crianças; se havia espaço para que essas pudessem contribuir com as propostas curriculares vigentes e até que ponto suas culturas eram percebidas, aceitas e integradas pela professora/educadora no desenvolvimento curricular, não foi uma tarefa fácil, demandou profunda atividade de reflexão e relativização dos diferentes contextos.

A construção de um trilhar teórico-metodológico plural e interdisciplinar

Os estudos sobre a criança, a infância e a educação da infância têm ganhado cada vez mais espaço em pesquisas nacionais e internacionais por meio de diálogos entre as diversas disciplinas, psicologia, sociologia, educação, antropologia, entre outras ciências sociais e humanas. Embora esses estudos não sejam um dado novo, tanto no Brasil, quanto em Portugal, é um debate relativamente recente e que tem contemplado olhares diversos acerca do lugar da infância e da criança na sociedade. Um fator comum entre esses estudos é a percepção da criança como sujeito crítico e ativo no processo de socialização, que traz contribuições para a vida coletiva (REIS, 2011; CORSARO, 2011; PROUT, 2010; SARMENTO, 2008; CHRISTENSEN, JAMES 2005; JAMES, JAMES 2008; FERREIRA, 2002; entre outros).

De acordo com os estudos de Ferreira (2002), as abordagens sobre a *construção social da infância* procuram mostrar, por um lado, as crianças como produto da história, de teorias, ideias e debates situados nas esferas acadêmicas, profissionais e políticas. Por outro lado, revelam que é também nas instituições e/ou na ação social que a infância é socialmente construída pelas próprias crianças e adultos, nas experiências quotidianas em que elas se inserem. (FERREIRA, 2002, p 12)

Deste modo, ainda que de forma superficial, pode-se perceber que conceituar a infância é algo muito complexo, pois as formas de concebê-la se modificam de acordo com o contexto e com o modo como a mesma é analisada. Assim, a construção social deste conceito torna-se bastante plural, podendo a infância ser concebida por uma correlação de fatores que irão determiná-la: geográficos; históricos; econômicos; sociais e culturais, mas sem perder a dimensão do seu eixo comum que são as crianças.

Atualmente, as investigações buscam a reinterpretação das crianças como agentes sociais ativos e criativos que produzem e reproduzem cultura. Ao mesmo tempo, enxergam o lugar da infância na contemporaneidade como um lugar de mudança, em que a modernidade estabeleceu uma norma da infância assentada num conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da "educação" da criança, especialmente a escola e a família (SARMENTO, 2008).

Refletir sobre a infância exige que a mesma seja compreendida a partir das concepções postuladas ao longo da história, para que se perceba os desdobramentos de tais conceitos em relação à concepção que hoje se tem sobre a criança na escola. Sabe-se que por muito tempo a criança foi vista como um "adulto em miniatura", considerada comumente como um "vir a ser" e nesse contexto a infância era como um tempo sem lugar na civilização. Contemporaneamente, ao contrário, os estudos Sociais da Infância têm evidenciado novas concepções de criança, a partir dos quais ela é reconhecida em sua completude, como um sujeito social ativo, produtor de cultura, capaz de estabelecer relações e transformar uma realidade.

As investigações empreendidas por Reis (2011) apontam que ainda há uma grande lacuna nos estudos sobre a cultura infantil em razão da considerável fragilidade do conceito de cultura, comumente esvaziado de seu sentido histórico-sociológico. De acordo com a autora, há um conjunto de descritores referentes à cultura infantil, tais como; *kindercultura,* produção cultural pela criança ou cultura da infância, que expressam mais aquilo que a cultura adultocêntrica pensa sobre a criança e a infância, do que verdadeiramente é a própria cultura infantil.

Neste sentido, defender a perspectiva da criança como sujeito produtor de cultura é desvelar a visão adultocêntrica que se tem dela, buscando meios de afirmação da sua condição de sujeito histórico e ativo nas relações sociais. Assim, alguns questionamentos foram centrais para o desenvolvimento da pesquisa: Qual é o "lugar social" que as crianças ocupam na definição dos currículos? Que saberes são privilegiados para a formação das crianças?

Sabe-se que toda e qualquer instituição educativa se constitui em espaços estruturados por meio de diretrizes ou orientações curriculares, nos quais são estabelecidos traços específicos e contingentes de organização do sistema cultural de determinada sociedade, num determinado tempo e espaço. Assim, o currículo pensado pelos adultos passa a ser o determinante e o diferenciador do que deve ser ensinado para as crianças, evidenciando padrões sequenciais de aprendizagem.

O currículo expressa o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza, que vozes e saberes privilegia, assim como que sujeitos pretende formar e que sujeitos, de fato, forma. Ao fazer a opção de ter como referência para a elaboração dos currículos escolares determinados modelos curriculares, as instâncias educativas e os educadores fazem escolhas que são traduzidas em práticas pedagógicas e que tornam-se determinantes na formação das crianças, pois essas podem privilegiar, ou não, os contributos dessas futuras gerações na construção do conhecimento.

Falando sobre conhecimento, Young (2007), aponta que, por várias e diferentes razões, a questão do conhecimento e o papel das escolas na sua aquisição têm sido negligenciados, tanto por aqueles que tomam decisões no campo político, quanto por àqueles que dedicam-se à educação. Para o autor a ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento deveria nos levar à pergunta sobre que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola ensinar? Sendo aceito que as escolas têm esse papel, para ele fica implícito que alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento escolar e o conhecimento não-escolar. E então nos cabe perguntar que tipo de conhecimento são privilegiados nas escolas de infância e em que medida há um diálogo intercultural entre aquilo que são as culturas infantis e aquilo que são as culturas escolares (ou pré-escolares) veiculadas pelos adultos? Como as crianças se apropriam, significam , aceitam ou rejeitam o currículo e suas práticas?

Para encontrar respostas a essas perguntas, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, buscando construir trilhar teórico-metodológico flexível, interdisciplinar, que permitisse uma aproximação de métodos, procedimentos e estratégias de pesquisa que considerassem a reflexividade, permitindo projetar o olhar sobre a criança de modo a enxergar com os olhos dela (CHRISTENSEN, JAMES, 2005; KRAMER, BARBOSA, SILVA, 2005; FERREIRA, 2010; JAMES, 2010; CORSARO, 2011; entre outros).

A infância como fenômeno heterogêneo, complexo e emergente, demanda estudos interdisciplinares e processos flexíveis de investigação (PROUT, 2005). Deste modo, as pesquisas com crianças não requerem, necessariamente, a adoção de métodos e técnicas específicas, o importante é que as escolhas metodológicas sejam apropriadas ao contexto e ao tipo de investigação. "Para compreender melhor a infância e representar uma imagem fiel das vidas diárias das crianças, necessitamos de poder explorar com as nossas metodologias aquilo que é comum e aquilo que é diverso numa sua experiência social através do tempo e do espaço" (CHRISTENSEN, JAMES, 2005).

Os desafios das metodologias que envolvem a participação das crianças não são poucos, no entanto o potencial criativo e inovador do pesquisador são realçados na medida em que o mesmo arrisca-se em fazer escolhas de ferramentas metodológicas diversas, buscando aquelas mais adequadas e pertinentes ao contexto que está inserido, independente de um método específico. Ao se propor um trabalho investigativo com as crianças é necessário que o pesquisador esteja aberto a uma gestão compartilhada da pesquisa e a cada fato novo que se apresenta no decorrer da investigação.

Mais do que fazer uma opção metodológica, é fundamental na pesquisa com crianças saber ver e ouvir, conforme afirma Kramer, Barbosa e Silva (2005):

> Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender; reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; participar e anotar, a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (p. 48).

Dessa forma, a pesquisa demandou um esforço de captar como o currículo pensado para as crianças era interpretado e significado por elas e, até mesmo, reinventado pelas próprias crianças. Além disso, a reflexividade foi crucial no momento de entrada no campo, pois esse tipo de pesquisa requer um afastamento e um diálogo interno constante sobre as interpretações das experiências vividas na investigação.

A necessidade de construir um posicionamento epistemológico mediante o contexto e ao que ele oferecia, delimitou que esta investigação, de perspectiva comparada, fosse desenhada em curso. Tal esforço demandou o estabelecimento de um dialogo entre estratégias e métodos de investigação que favorecessem a interpretação mais real possível dos sentidos que as crianças atribuíam as suas experiências formativas. Assim, os pressupostos metodológicos da etnografia e da pesquisa com a participação das crianças, foram amplamente utilizados.

Como afirma Geertz (1978), a etnografia, além de demandar uma "descrição densa" dos fenômenos, uma busca constante pela produção de sentidos nas interações comunicativas daqueles grupos de crianças e educadoras, onde cada interação foi descrita na perspectiva dos sujeitos ali presentes, requer do pesquisador maior neutralidade possível. Neste estudo, correu-se os riscos das venturas e desventuras nas escolhas metodológicas, levando sempre em consideração possibilidades que permitissem maior aproximação do universo das crianças. Deste modo, observar e participar das atividades com as crianças, de dois contextos distintos, para, assim, tentar compreender os sentidos e significados produzidos pelas crianças em meio às práticas curriculares, confirma o posicionamento metodológico interdisciplinar desta investigação.

Em fevereiro de 2014, iniciou-se a investigação teórica das orientações curriculares para a educação da infância presentes no município de Belo Horizonte/ (MG)- Brasil por meio de uma investigação documental. Além dessa análise, foram realizadas na escola, entrevistas com as professoras, coordenadora e diretora. Outros materiais, documentos e o currículo da própria escola, também foram objetos de análise. No segundo semestre deste mesmo ano realizou-se a observação participante na escola situada em Belo Horizonte, compreendendo as crianças de 5 a 6 anos de idade.

A seleção das escolas e grupos de crianças se deu com base em critérios distintos no contexto brasileiro e português devido a questões de ordem burocráticas. Porém houve um cuidado para que em ambos contextos fosse manifestado o desejo da professora, educadora e crianças em participar da pesquisa. Por isso o recorte etário no Brasil foi o grupo de crianças de 5 a 6 anos de idade, grupo esse de responsabilidade da professora que aceitou participar da pesquisa.

Dessa forma, as observações e as "entrevistas-conversas" com as crianças ocorreram durante todo o período de aula, das 13h às 17h30, considerando a ida à escola três vezes por semana, durante os meses de agosto a novembro de 2014.

Paralelamente, em agosto de 2014 foi iniciado o processo de contato com as educadoras potencialmente interessadas em participar da pesquisa em Portugal. Esse contato foi auxiliado pela supervisora do estágio sanduíche realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto de janeiro a maio de 2015.

Em setembro de 2014, ao obter o aceite de uma educadora que trabalhava em um Jardim de Infância em Vila Nova de Gaia/Porto, Portugal, confirmou-se o campo em território português. Assim, foi dado prosseguimento ao processo de pedido das autorizações formais junto à direção do Agrupamento Escolar ao qual o Jardim de Infância pertence. Concomitantemente, foram feitos os primeiros contatos com os pais para avaliar a receptividade dos mesmos para a realização da pesquisa. Logo em janeiro foi formalizado o contato com a educadora e com o agrupamento a fim de estabelecer uma apresentação pessoal e formal, com vistas a reafirmar/obter o seu consentimento informado.

A entrada no segundo campo de pesquisa foi, talvez, uma das etapas mais desafiadoras da pesquisa. Preparar-se para a entrada em um universo desconhecido envolve sentimentos e expectativas, por vezes, inevitáveis, mas que só mesmo com a entrada no campo é que se tem a dimensão dos desafios e possibilidades de uma investigação. A experiência subjetiva de cada cultura é diversa e plural e isso implica ao pesquisador despojar-se de suas pré-noções relativas ao contexto a ser investigado

O primeiro encontro com as crianças do Jardim de Infância em Portugal ocorreu logo no início de fevereiro, tratou-se da apresentação da pesquisa, solicitando a sua colaboração e permissão das crianças para iniciar a investigação. O estabelecimento de relações de confiança com a educadora e com as crianças foi um processo construído dia a dia e isso foi essencial para poder apreender as percepções e indagações das crianças a respeito do currículo formulado para sua formação, buscando compreender os sentidos e significados que elas atribuíam ao mesmo.

Todas as etapas da pesquisa foram anunciadas da forma mais transparente possível e por isso, antes de dar início à investigação, foi fundamental garantir que a participação das crianças fosse voluntária, assegurando, assim, a condição delas enquanto sujeitos de direitos, capazes de interpretar uma realidade e decidir por sua participação ou não nesta investigação. Considerando a complexidade e dilemas que envolvem um consentimento informado das crianças para a participação na investigação, primeiramente foi feita a opção pelo *assentimento* das crianças. Tratando de considerar os processos em curso para obter a permissão das crianças, sendo essa renegociada ao longo de toda a investigação.

Do mesmo modo que no Brasil, observar e participar das atividades com as crianças, buscando estratégias para tornar-me o mais "invisível" possível, durante um período de quatro meses, possibilitou-me ouvir as crianças e compreender, ao menos em parte, o jeito plural que essas têm de se posicionar em diferentes contextos sociais.

Olhar, observar, vivenciar e sentir as ações presentes nas relações entre professora/educadora e crianças permite-nos compreender de forma sutil a complexidade que está implicada nas relações geracionais e na percepção de cada uma das crianças sobre o que se passa nas escolas de infância.

As relações geracionais estabelecidas nas duas escolas de infância- alguns apontamentos

O lugar que a criança ocupa hoje na história e em seu cotidiano não é o mesmo que outrora e nem igual para todas elas. Portanto, é preciso compreender como as crianças foram e são pensadas em diferentes contextos. Isso implica em compreender os seus mundos a partir de seu ponto de vista. A criança não é passiva à incorporação de elementos da cultura, ela afirma sua singularidade atribuindo sentido às suas experiências, buscando compreender o mundo e a si mesma, por meio das interações, experimentações e ressignificações dos conhecimentos que estão à sua disposição. A criança testa os significados que constrói, modificando-os continuamente.

Assim, durante as observações, tanto no Brasil, quanto em Portugal, o foco se deu nos momentos de interação entre crianças e professora/educadora e entre professora/educadora e crianças, ocasiões em que as dimensões curriculares se faziam mais presentes. Também se procurou observar e registrar as interações entre crianças, principalmente os diálogos existentes nessas interações e, na medida do possível, tudo o que se passava no campo, de modo a facilitar a interpretação dos significados e sentidos ali produzidos, seja na perspectiva do adulto ou na perspectiva das crianças.

O exercício de observação participante foi feito de forma sistemática e descritiva através de um caderno de campo, procurando fazer um detalhamento o mais minucioso possível do que se passava nos contextos das escolas de infância, dando particular atenção às interações verbais. Elementos como: a organização dos espaços, tempos e atividades, o funcionamento e as principais rotinas instituídas; a prática pedagógica da professora/educadora em momentos mais formais e informais ou em situação de improviso; o desenvolvimento do currículo, as diversas manifestações das crianças e os aspetos das negociações presentes entre adultos e crianças, ou não, foram aspectos relevantes evidenciados pelos registros.

Com o objetivo de sistematizar as informações obtidas em ambos os contextos de investigação, iniciou-se no mês de maio de 2015 um primeiro exercício de reinterpretação dos dados e análise de conteúdo, tomando como ponto de partida os dados de Portugal, pois na ocasião, ainda estava em campo lá. Esse processo de análise ainda encontra-se em desenvolvimento, uma vez que o fato de se tratar de dois campos distintos gerou muitos dados. Alguns instrumentos foram criados para favorecer as análises e interpretações, tais como: mapa das salas, quadros de referência da organização dos espaços/tempos/materiais/atividades, das regras estabelecidas para a sua utilização e da participação das crianças.

As evidências dos registros mostram que o currículo pensado para as crianças ainda ocupa um lugar central nas práticas estabelecidas entre professora/educadora e crianças. Em ambos os contextos há todo um ritual diário marcado por atividades pré-estabelecidas em tempos e espaços bem delimitados, como é o caso do início da rotina do dia, que começa sempre por um acolhimento das crianças, onde a professora/educadora cumprimenta e conversa com as crianças, retoma algumas tarefas realizadas, entre outros assuntos e, supostamente, faz o planejamento com as crianças das atividades do dia.

No caso do contexto brasileiro este acolhimento é feito com as crianças em suas mesas, organizadas em grupos de seis. Cada dia a professora posicionava as crianças mediante critérios como: equilíbrio entre o número de meninos e meninas em cada grupo, crianças mais agitadas com outras menos agitadas, entre outros. Já no contexto português esta acolhida era feita na manta, um tapete de plástico resistente, de forma retangular localizado logo abaixo da parede onde se expunham trabalhos e quadros referentes à rotina, tais como: mapa de presenças, meses do ano, quadro dos responsáveis do dia, entre outros. A dimensão da ordem, regras e procedimentos é constante nas interações entre professora/educadora e crianças e os espaços delimitados para o estabelecimento da ordem eram, no Brasil, as mesas em grupos de seis e em Portugal, a manta.

O planejamento diário realizado com as crianças implica na retomada constante com as crianças de procedimentos como: verificar quem faltou e quem está presente, escolher o ajudante/responsável do dia, localizar o dia da semana no calendário, verificar o que será trabalhado, entre outras coisas, como datas comemorativas e eventos da escola.

Na verdade, tanto a professora no Brasil, quanto a educadora em Portugal, compartilha o planejamento diário com as crianças com uma intencionalidade pedagógica pré-definida, sendo que, nas duas realidades, foram poucas as situações em que as crianças tiveram, de fato, uma participação no desenvolvimento curricular.

Um episódio que ilustra bem essa participação das crianças foi à construção de uma pista de carrinhos feita pela educadora no contexto português, com a participação das crianças. Ao identificar que um grupo de meninos brincavam com carrinhos que haviam trazido de casa e que, na interação entre eles, alguns conflitos e disputas de espaços começaram a

surgir, pois não chegavam a um consenso sobre como todos as carros poderiam transitar na manta, a educadora se aproximou e começou a fazer perguntas que levaram as crianças a buscarem soluções para o problema. Tal estratégia culminou na construção da pista, que, posteriormente, foi sendo enriquecida pelas demais crianças com placas, sinalizações, comércios, casa, entre outros.

Práticas assim evidenciam que as crianças aprendem nas interações, sobretudo naquelas que envolvem os seus pares, que são atores sociais, produtoras de culturas e que isso não nega a importância do adulto no seu processo de formação, ao contrário, reforça que este é peça fundamental no processo de aprendizagem dos pequenos.

Um currículo para a educação da infância deveria possibilitar o espaço para o diálogo, para a escuta e a manifestação da criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, oferecendo-lhe condições para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de pensar reflexivamente, ou seja, para a plenitude de sua formação pessoal e social.

Considerações finais

Observar e participar intensamente das atividades com as crianças permitiu-me, entre outras coisas, verificar aproximações no modo como às relações geracionais são estabelecidas nas duas escolas de infância, mesmo se tratando de culturas distintas e plurais.

Percebe-se, ainda que de forma sutil, que a sala de aula ou sala de atividades como é nomeada em Portugal, é o ambiente onde as interações entre adultos (professora/educadora) e crianças se fazem mais presentes. É o lugar onde o currículo se materializa, onde os espaços e tempos são marcados por uma rotina instituída pelos adultos e, por vezes, pelas crianças. É, também, um ambiente de manutenção da ordem, portanto, não é neutro às aprendizagens e as interações sociais que ali acontecem.

O modo como são dispostos os objetos, como é feito o agrupamento das crianças pela professora/educadora, bem como em que espaços e tempos deste ambiente o currículo é desenvolvido, interferem na formação das crianças.

Por outro lado, as crianças não são sujeitos passivos, elas criam resistências, provocam situações novas e propõem diferentes possibilidades de aprender, mesmo que, grande parte do tempo que a criança passa na escola seja tomado por situações de aprendizagem orientadas pelos adultos. Contudo, quando é dada oportunidade de participação das crianças no desenvolvimento curricular, elas revelam o quanto podem contribuir com suas experiências formativas para a produção de novas culturas, seja nas interações com os adultos, seja com seus pares.

Negar essa oportunidade as crianças é conceber um currículo unilateral, que concentra suas práticas sob a perspectiva de uma só geração, é não reconhecer que as "crianças são plurais", manifestam-se perante o contexto de modos bem diversos e lançam seus olhares sobre as situações de ensino com as singularidades que lhes são peculiares.

Referências Bibliográficas

Ariès, P. (2011). *História Social Da Criança E Da Família*. Rio De Janeiro: Ltc, 2 Ed. Tradução Dora Flaksman

Christensen, P.; James, A. (2005) *Investigação com crianças: Perspectivas e Práticas.* Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Corsaro, W. (2011) *Sociologia Da Infância.* Porto Alegre-Rs: Artmed.

Ferreira, M. (2002) "-A gente aqui o que gosta é de brincar com os outros Meninos!" *Tese Doutorado em Educação*. Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Ferreira, M. (2010) "Ela É Nossa Prisioneira!" – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão & Ação V.8* N. 2 P. 151-182 Set.

Geertz, C. (1978) *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: Zahar editores.

James, A. (2010) Interdisciplinarity – For Better Or Worse. *Children's Geographies*, V.8, N.2, P. 215-216, May.

James, A.; James, A. L. (2008) *Key Concepts In Childhood Studies*. London: Sage.

Kramer, S.; Barbosa, S. N.; Silva, J. P.(2005) Questões teórico metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva. Florianópolis*, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan/jul.

Priore, M. (2002) O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: *História das Crianças no Brasil.* São Paulo: Editora Contexto.

Prout, A.(2010) Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.729-750, set./dez.

Prout, A. (2005) *The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.

Reis, M. (2011) Infância E Cultura. *Pedagogia Em Ação*, V. 3, N. 1, P. 5-14.

Sarmento, M. (2008) Sociologia Da Infância: Correntes E Confluências. In: Sarmento, M. E Gouvêa, M. C. S. (Org.) *Estudos Da Infância: Educação E Práticas Sociais*. Petrópolis-Rj: Vozes.

Soares, N.; Sarmento, M.; Tomás, C.(2005) Investigação da infância e crianças como investigadoras: Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Nuances: estudos sobre educação* – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez.

Young, M. (2007) Para que Servem as Escolas?. *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez, Campinas.

EDUCAÇÃO NO CAMPO NÃO É A MARGINALIZAÇÃO DO MODELO URBANO

Ana Roseli Paes dos Santos[1]

Resumo

Apresentamos neste artigo um estudo, ainda em sua fase inicial de desenvolvimento. A proposta aborda a educação do campo interligada à educação musical e à etnomusicologia. Começamos descartando a noção de que a educação no meio rural está à margem, ideia que implica consequências nefastas como as diversas formas de desigualdades sociais. Assim, ao romper com os anacronismos dominantes, vamos nos apoiar numa visão teórico-política, pois entendemos que as consequências econômicas, demográficas e políticas do capitalismo, da industrialização e do urbanismo dos últimos séculos não extinguiram o mundo rural, impondo-nos questionar como poderá a educação participar efetivamente dessa ruralidade. Portanto, o objetivo é buscar subsídios para averiguar quais as condições mais favoráveis de realização de projetos pedagógicos que envolvam o ensino da cultura musical das comunidades negras rurais nas aulas de música das escolas do campo, respaldada na Lei n.º 10.639/03, que prevê o ensino da cultura afro-brasileira, e na Lei n.º 11.769/08 do ensino obrigatório de música nas escolas regulares. A investigação centrar-se-á numa abordagem qualitativa, cuja estratégia fundamental é a etnografia que analisará a diversidade cultural e musical das comunidades do sudoeste tocantinense no Brasil. Com os resultados do estudo esperamos compreender o modo como às crianças se relacionam com essas culturas e quais as possibilidades de elas serem agentes multiplicadores e revivificadores das tradições musicais quilombolas em vias de desaparecimento.

Palavras-chave

Educação do campo; Educação no campo; Educação para o campo; Educação Musical; Etnomusicologia.

[1] CIEC/Universidade do Minho (PT); GPEIM/Universidade Federal da Bahia (BR); Educação do Campo/ Universidade Federal do Tocantins (BR). E-mail: <anaroseli@mail.uft.edu.br>

Introdução

As políticas educacionais para a zona rural no Brasil se estruturam a partir de uma educação vista sob a ótica urbana e determinada pelo modo de produção capitalista, que visa adaptar a educação à lógica do mercado. Desta forma, até então, as políticas educacionais para o campo tendem a ser organizadas numa perspectiva que se distancia da realidade e da diversidade cultural, social e econômica existente no campo. Essa diversidade é construída historicamente de distintas formas de apropriação, relação e usos da terra e demais recursos naturais.

Isto, portanto, evidencia a necessidade de compreendermos as formas de organização econômica, social e cultural do campesinato, bem como das expressões da cultura, tais como relações de sociabilidade entre vizinhos, parentes e amigos, festas que marcam o calendário agrícola, danças, músicas, expressões da religiosidade e o conhecimento produzido destas diversas situações, para considerarmos esse contexto rural como um terreno potencialmente fecundo e emergencial de práticas educativas que nos auxiliem a repensar criticamente uma educação para o campo.

Assim, para a educação do campo, a escola do meio rural não é um modelo arcaico e marginal em relação ao urbano, mas sim uma expectativa de futuro. Por este viés é que pretendemos com este estudo buscar subsídios em um conjunto de valores da cultura musical e tradicional das comunidades negras rurais do sudoeste tocantinense, que lhes são intrínsecos e muitas vezes invisíveis, para a realização de projetos pedagógicos que evidenciem o mundo rural, pois na maior parte das vezes, a educação em meio rural é evocada para demonstrar os constrangimentos que pesam sobre ela.

Contudo, esses constrangimentos podem ser transformados em pontos de apoio para a produção de novas práticas pedagógicas, sobretudo na área da educação musical. Pois, é possível encontrarmos no meio rural práticas educativas que, jogando com a resistência, afirmam a vitalidade da produção e da comunicação de saberes próprios desses contextos, que são significativos e sustentam capacidades emancipatórias para as crianças que vivem no campo.

Educação do Campo no Brasil: bases filosóficas e epistemológicas

Nos últimos anos, no Brasil, existe um debate vindo dos movimentos populares, dos movimentos sindicais, das academias, de instituições internacionais, representantes da Igreja e, também por parte do Governo, sobre a necessidade de uma educação que considere, segundo estes, as características dos povos que vivem e trabalham no campo. Sendo assim, começa-se a fugir dos e a romper com os anacronismos de um tipo de educação para a zona urbana e outra da mesma educação urbana "adaptada" para a zona rural, evidenciando a necessidade de um tipo de educação específico para o campo, isto é, uma *educação do campo*.

A partir dos anos de 1990, oriundo da articulação entre os atores citados, surge um movimento que se autodenominou "Por uma Educação do Campo". A ideia fulcral que impulsiona esse movimento e que inspira as discussões nessa área é pautada numa visão de que o mundo rural é diferente do urbano, como se, de fato, existissem dois mundos apartados da totalidade social. Conceitos de "homem rural" e "homem urbano" fazem parte dessa concepção e, consequentemente, os de "criança rural" e de "criança urbana", evidenciando, assim, no ideário desse movimento a necessidade de uma escola do campo. Esse ideário nasce para contrapor os projetos governamentais de "educação rural", paradigma que fundamentava a educação das pessoas que viviam nas zonas rurais do Brasil no final do século XX, associada à Reforma Agrária e à necessidade de se ensinar o manejo de insumos agrícolas, de instrumentos e técnicas.

Os atores do "Movimento por uma Educação do Campo" colocam em causa a 'educação rural' pelo fato de ela ser pensada a partir de um paradigma urbano, imposto à criança e ao

jovem campesino, pautado na busca da inserção desses sujeitos na vida dos centros urbanos e na profissionalização do jovem do campo para o agronegócio. Essa educação rural era justificada pelo momento econômico brasileiro estar baseado na agroexportação. Tais atividades não requerem muitos conhecimentos por parte dos trabalhadores, nem qualificação ou especialização; por estarem ligadas a atividades simples, tornava-se uma educação produtivista. Assim sendo, a educação do campo não admite a interferência de modelos externos à realidade do campo, e está inserida em um projeto popular de sociedade de cariz cooperativo e comunitário, sustentada pela solidariedade e dignidade do camponês.

Educação do Campo, Educação musical e Etnomusicologia

No Brasil, as escolas do campo, como já nos referimos, sempre estiveram em desvantagem: sem políticas públicas voltadas para as problemáticas específicas dos povos do campo. Para essa população, o sistema educacional sempre foi omisso e perverso, porque permite que as escolas funcionem sem condições físicas (prédios deteriorados e inadequados), professores sem habilitação para lecionar, sem recursos pedagógicos. Com tais condições de oferta educacional, fica quase impossível pensar em uma educação artística, em especial uma educação musical.

Desse modo, discutir sobre o ensino da música voltado para a população campesina, para as escolas do campo, significa discutir: "Que tipo de formação é essa?"; "Qual é o papel da música nessas escolas?"; "Qual é o papel da música nessas comunidades?". Isto, para pôr em causa a falta de propostas educativas concretas na área da educação musical. Propostas que venham romper o paradigma, ainda bastante sedimentado, de que há uma educação urbana (mais qualificada com ampla oferta de disciplinas em todas as áreas) e outra rural, (suficiente para uma semialfabetização) fazendo parecer que o aluno da escola do campo não necessita de um currículo abrangente que privilegie todas as áreas do saber, inclusive a música.

Esta problemática, portanto, nos obriga a repensar um modelo de educação; modelo este, centrado no desenvolvimento de processos criativos que potencializem no aluno a sua capacidade de apreender o mundo que o cerca, capaz de sensibilizá-lo para a importância da sua identidade cultural. Nesse sentido, a educação musical torna-se uma área privilegiada por perspectivar a afirmação da singularidade, articulando sincronizadamente imaginação, razão e emoção.

Sendo assim, uma possibilidade para esse estudo é a aproximação entre a educação do campo, a educação musical e a etnomusicologia. A Etnomusicologia nos fornece as ferramentas para construir conhecimentos sobre as várias expressões musicais do ser humano e os seus contextos culturais e sociais. Esta atenção à diversidade é revelada, no geral, como uma atitude ideal para se conseguir uma integração intercultural e, em particular, a sua aplicação é ideal para a educação musical.

Esta articulação já foi apontada por Alan Merriam (1964), que incluiu em sua obra as contribuições de vários etnomusicólogos para a educação. Portanto, trata-se de criar alternativas que reconheçam a existência de outras culturas musicais, alternativas fundamentais num país como o Brasil, cujas diferenças sociais são imensas e onde existem tendências excludentes por uma hegemonia do sistema educativo, pautado numa educação urbana.

O resgate da música da cultura popular, da cultura campesina, da cultura quilombola dentro da Educação Musical é necessário, importante e urgente, especialmente devido às mudanças ocorridas em anos recentes na área da educação, da educação do campo e também da educação musical proveniente da criação de leis: a Lei n.º 10.639/08, que prevê o ensino da cultura afro-brasileira, e a Lei n.º 11.769/08 sobre a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas do ensino fundamental. Se antes não havia lugar para temáticas étnicas, educação campesina e diversidade cultural e musical, hoje isso se tornou urgente. Para que tal

possa acontecer, certamente, é indispensável que haja maior aproximação entre as áreas da Educação Musical e da Etnomusicologia.
Portanto, existe uma ponte, bastante pertinente, entre a educação musical a etnomusicologia e a educação do campo, não apenas com foco no ensino e na aprendizagem, como também com o propósito de resguardar e multiplicar as diversas culturas; no caso deste estudo a cultura quilombola.

Metodologia

Esta investigação apresenta uma abordagem qualitativa, tomando a etnografia como estratégia fundamental. Nesta fase preliminar do estudo, que é mais exploratória, o objetivo é o de mapear as diferentes práticas musicais presentes em comunidades quilombolas do município de Arraias no Estado do Tocantins, especificamente na Lagoa da Pedra, Kalunga do Mimoso e no Lago dos Patos. A etnografia, entendida como uma estratégia para a descrição cultural, sobretudo para uma descrição densa (Geertz, 1986) foi nossa opção para a recolha de dados nessas comunidades rurais quilombolas.
O método resume-se no ir a campo em busca do principal objetivo de estudo, que é buscar subsídios e averiguar quais as condições mais favoráveis de realização de projetos pedagógicos que envolvam o ensino da cultura musical das comunidades negras rurais nas aulas de música das escolas públicas regulares do campo. A recolha de dados se dará no contato direto com os habitantes das três comunidades nomeadas, tanto professores como alunos, pais e outros intervenientes, de modo que anotações, gravações, tomadas de imagens e de depoimentos farão parte do acervo final da pesquisa, com o propósito de uma análise e estudo profundo do material recolhido.

Contextos e participantes

As comunidades negras rurais do sudoeste tocantinense são identificadas como quilombolas. Mas, de quem se fala quando tratamos sobre os quilombolas? Qualitativos como fugitivos, revoltados e resistentes– e seus respectivos conceitos, parecem pouco para fundamentar teoricamente uma identidade quilombola; porque tais termos implicam um tempo histórico que nos remete ao período do regime escravocrata brasileiro. Embora pareça aproximarem-se mais de um passado do que de uma condição presente, tais conceitos ainda continuam fortemente vincados na realidade dos quilombolas. Esses remanescentes trazem consigo um legado enraizado na vida da comunidade e uma herança cultural, material e imaterial, que os define e lhes garante uma identidade de ser e pertencer a um lugar específico, onde a geração mais velha luta para manter e reproduzir seus modos de vida, sua cultura e a posse da terra. Portanto, podemos defini-los como uma comunidade negra rural da Lagoa da Pedra, do Kalunga do Mimoso e do Lago dos Patos do município de Arraias no Estado do Tocantins –remanescentes de quilombos.
Ainda que o Tocantins seja o estado mais novo da federação (antes integrado ao estado de Goiás), historicamente essas comunidades estão nessas terras já há mais de duzentos anos, ou seja, desde quando muitos dos seus ascendentes trabalhavam em condição escrava na exploração do ouro e das riquezas minerais. As terras não lhes pertenciam legalmente, mas eles as possuíram por conquista, por necessidade, por direito; um local seguro, onde muitos se refugiaram dos abusos cometidos pelos senhores. Não viviam apenas do que a terra lhes dava e produzia, mas também pela garantia de liberdade. Não somente a de ir e vir, mas a liberdade para expressarem sua cultura, seus costumes, suas músicas, suas festas, sua religiosidade, seus sofrimentos, suas alegrias.
Em 1990, o Estado brasileiro, e demais segmentos, assumiu o reconhecimento da exclusão da população negra rural e urbana dentro do cenário social, cultural, econômico e político e, a partir de então, como um ato de reparação de erros históricos, cometidos contra essa

gente, seus descentes passaram a ser tratados como comunidades de remanescentes de quilombos. Vale lembrar que este reconhecimento veio depois de muita mobilização, em atividades iniciadas nos anos de 1970 por acadêmicos de algumas universidades, de ativistas dos movimentos negros, dos sindicatos rurais, de militantes de diversos setores e de lideranças quilombolas. Nesse processo de reconhecimento, as comunidades negras rurais, as famílias estabelecidas nessas comunidades foram legalmente reconhecidas e assumidas como quilombolas.

Atrelado ao reconhecimento da existência das comunidades quilombolas foi criado a Fundação Palmares, órgão responsável pela sistematização de soluções para os problemas sociais enfrentados pelas comunidades negras (rurais e urbanas). A fundação trata da identificação dos remanescentes das comunidades de quilombos, bem como do reconhecimento, da delimitação, da demarcação das terras, da titulação e do registro imobiliário dos espaços ocupados por eles. Essa discussão sobre a identidade não passa apenas pela questão da propriedade territorial, como categorizadora, mas em todas as manifestações culturais e imateriais das comunidades negras rurais.

Sendo assim, o Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, no § 1° orienta:

> § 1° Para fins desse Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades quilombolas será atestada mediante a autodefinição da própria comunidade.
>
> (...) quilombo é toda comunidade negra que se reconhece como continuadora e como remanescente da luta pela liberdade do povo negro.

Essa lei vem respaldar essa população e, de certa forma, identificá-la, pois consideram remanescentes das comunidades quilombolas os grupos etnorraciais que se autoatribuírem, que tenham uma trajetória histórica dotada de relação territorial específica, com presunção de ancestralidade negra, cujo fulcro está na resistência à opressão sofrida historicamente.

Resultados esperados

Espera-se com esta pesquisa levantar dados que, no futuro, possam subsidiar a elaboração de projetos de intervenção de políticas curriculares para o ensino da música nas escolas do campo, em atendimento à Lei n.º 11.768/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da música, e à Lei n.º10.639/2003, que propõe a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial do sistema educativo.

Para além de compreender o modo como as crianças quilombolas se relacionam com a sua cultura musical, também verificar quais as possibilidades de elas serem agentes multiplicadores e revivificadores das tradições musicais quilombolas em vias de desaparecimento, de modo a valorizar o passado histórico desses descendentes.

Conclusão

Do ponto de vista social e pedagógico a educação em meio rural tem se constituído tema de muitos debates nos últimos anos, sobretudo no quadro de definições das políticas educativas. Entretanto, ainda estamos muito longe de uma realidade educativa para o campo que atenda, suficientemente, a realidade das crianças campesinas. As políticas oficiais, de cariz gestionário, faz da educação no campo um tema periférico e marginal, vincado por um desajuste entre um tipo de educação que atende à realidade da sociedade urbana, mas que nada tem a ver com a dimensão da comunidade rural e das suas crianças. Para elas,

quando existe uma escola na zona onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às crianças que residem nas áreas urbanas, não havendo nenhuma tentativa de adequar a escola, o currículo e a prática pedagógica às características das crianças camponesas que as frequentam.

Observa-se no campo uma multiplicidade de elementos da cultura popular que poderiam ser considerados pelas escolas do campo, mas não o são, porque as diretrizes curriculares são essencialmente urbanas, e quem as elabora desconhece a riqueza do meio rural e o seu potencial educativo. Portanto, estamos diante de um problema de marginalização da educação no campo, da cultura e da vida das comunidades negras rurais em vias de extinção.

Para concluir, podemos dizer que chegou o momento de uma nova concepção da educação para as escolas do campo, que pensa mais na criança como ser humano social e cultural do que num ser submetido a experiências educacionais.

Referências

Geertz, C. (1986). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music.* Northwestern University Press.

Leis

Brasil. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008 – Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm> Acesso em: 15 de fev. 2016.

Brasil. Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm> Acesso em 10 de out. 2015.

Brasil, Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 15 de fev. 2016.

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO QUOTIDIANO DA CRECHE

Andreia Maria Rodrigues[1]

Resumo

O presente estudo parte de uma pesquisa de doutoramento em andamento, que busca compreender a participação das crianças bem pequenas no quotidiano da creche e o seu impacto na ação dos adultos. Para tanto, optou-se por uma pesquisa etnográfica, num grupo de 15 crianças com idade entre 4 e os 18 meses, acompanhadas por uma educadora de infância e três auxiliares de ação educativa, numa creche localizada em Braga/Portugal. Os subsídios teóricos propõem um diálogo com os estudos da criança, que nos permite compreender a criança como um ator social e "interlocutora". Quanto ao conceito de participação no âmbito das reflexões dessa investigação, consideramos como uma ação que tem implicação em termo de transformação nos mundos de vida das crianças, um elemento primordial da democracia, um processo político que envolve os atores na tomada de decisão (Aderson;Hawthone e Killen, 2005; Sarmento, 2012; Trevisan, 2012; Tomás, 2011; Lansdown 2010; Fernandes, 2009). Nesta investigação foram realizadas observações das crianças bem pequenas e registo em diário de campo, vídeogravação; registro fotográfico; entrevistas abertas com a educadora. Vale destacar que falar de participação da criança bem pequenas não quer dizer que a ação dos adultos deve ser colocada à margem. Compreender os impactos da respetiva participação significa dizer que mesmo as crianças bem pequenas podem "tomar parte" ao que lhe diz respeito e não somente "fazer parte".

Palavras-chave

Participação, crianças bem pequenas, creche

[1] Doutoranda em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal. andreia.pedagogicobc@gmail.com

Ao longo da história as crianças foram compreendidas como sujeitos incompetentes, passivos e sem voz, ou seja, como objetos que se moldam numa relação passiva e não discursiva com o contexto. A partir de um cenário de mudanças, surge na contemporaneidade ocidental uma nova imagem de criança, como ator social, ou seja, um sujeito com capacidade de ação e interpretação do que faz, "interlocutora", com competências discursivas e outras.

Nessa lógica, a Convenção dos Direitos Humanos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989, estabelece as crianças um novo estatuto como "sujeito de direito" e a infância como categoria social. Entre um conjunto de direitos consagra a CDC, os de participação infantil. Estes, por sua vez, implicam:

> [...] a consideração de uma imagem de infância activa distinta da imagem objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente o direito da criança ser consultada e ouvida, o direito a informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, direitos que deverão traduzir-se em acções públicas a ela direccionadas que considerem o seu ponto de vista.(Fernandes, 2009, p.42)

Diante de tal posicionamento político da participação das crianças, elas passam a ser consideradas como sujeitos de direitos e não simplesmente como pessoas sob a tutela dos adultos, sendo a participação entendida como possibilidade de democratização nas diversas estruturas sociais, tais como a escola, a família e a comunidade. Em suma, o direito de participação está entre o conjunto de alterações importantes "para a categoria social da infância, nomeadamente a substituição da conceção tradicional de proteção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos." (Tomás, 2014, p.135).

Vale ressaltar, que o reconhecimento dos direitos de participação infantil, não implica restrição nas exigências de protecção das crianças pelos adultos, nomeadamente pelas famílias e o Estado" (Sarmento, Fernandes, Tomás, 2007, p.189), mas sim, que as crianças passam a ser compreendidas, para além da dimensão "de vulnerabilidade e dependência que lhes limita graus de independência e autonomia face aos adultos." (Trevisan, 2014, p.92).

Ainda em relação à importância atribuída às crianças bem pequenas enquanto titulares de direitos, posteriormente à Convenção, encontra-se eco numa recomendação do Comité dos Direitos da Criança, General Comment nº. 7 (2005), no qual se reafirma a necessidade de encorajar o reconhecimento das crianças bem pequenas enquanto sujeitos de direitos, considerando a etapa da educação da infância como período fundamental para a realização desses direitos. No mesmo documento é defendido que o artigo 12 da CDC se aplica também às crianças pequenas, devendo ser-lhes assegurados a possibilidade de expressarem os seus posicionamentos relativamente aos assuntos que lhe dizem respeito. Para tal defende que este direito "se deve ancorar nas rotinas de vida da criança, quer em casa, quer nos diferentes serviços que existem para a apoiar, nomeadamente a Educação Infantil...".

Estes documentos vêm reforçar uma exigência de mudança na forma de compreeender as crianças, isto é, ultrapassar a sua invisibilidade enquanto sujeitos pensantes e ativos que devem ser envolvidos desde o mais precocemente possível nos assuntos que lhe dizem respeito.

Ainda, no quadro de discussões entorno da participação infantil, é importante também destacar o papel fundamental dos estudos da criança, no sentido de favorecer que crianças sejam consideradas, atores sociais de pleno direito, como parte ativa da vida coletiva, que a sua opinião e a sua voz sejam consideradas como fundamentais para construir modos de vida satisfatórios para todos e, simultaneamente, a participação como um elemento inerente ao próprio processo de maturação e desenvolvimento da criança, (Sarmento, 2005).

Nessa arena de mudanças a criança passa ocupar um lugar de maior evidência na sociedade, isso faz crescer a ideia de respeito à criança e aos seus direitos bem como a necessidade de pensar o contexto da instituição da educação da infância como um espaço de vida compartilhada que considera os seus direitos, suas especificidades, seu pensamento e suas necessidades

Moss (2001) considera ainda, que devemos nos questionar quanto a forma com que entendemos as instituições da educação da infância. Acrescenta o autor, que os objetivos destas não são claros, pois tal como a infância eles podem ser considerados como construções socias, pensamento concessão e ética as quais predominam em certo momento e sociedade. Nesse sentido, o mesmo autor, propõe duas possíveis formas de conceber as instituições da educação da infância como construção social. Uma como serviços das crianças, a qual compreende as instituições da educação da infância como espaços para a produção eficiente de resultados pré determinados através de aplicação de tecnologias efectivas. Já a outra forma, se refere ao espaço das crianças que compreende as instituições da educação da infância, esta, segundo o autor, refere-se aos espaços físicos e discursivos que providenciam oportunidades para que muitos projetos que envolvem crianças e adultos e as suas consequências possam ser conhecidos.

Nessa linha, considera o referido autor, que Gunilla Dahlberg, captou o sentido de espaços das crianças quando ela escreveu acerca da Reggio Emilia, e afirmava a ideia de ir para além da visão modernista de unidade orgânica e encorajar múltiplas linguagens confronto ambiguidade e ambivalência. Acrescenta Moss, que tal como ele apontou, compreender a instituições da educação da infância como espaço das crianças significa que elas possam ser vistas como espaços para muitas possibilidades muitos projetos. Reconhece ele, que estes projetos podem ser de natureza variada, como por exemplo, sociais, económicas, culturais, politicas, estéticos, éticos. Como também que estes projetos devem ser determinados "em conjunto pelas crianças e pelos adultos e, mais uma vez, são contestáveis, não há nada inevitável acerca do que acontece nos espaços das crianças." (Moss, 2001, p.5)

Como propõe Moss (2001), ao invés de considerarmos o contexto das instituições de educação infantil como serviços para as crianças devemos considerá-los como arenas de ação das crianças e dos adultos, onde eles se envolvem em enunciações em partilha. Nesse caso, a agência das crianças não se constitui a sombra dos adultos mas sim numa relação não horizontal entre adulto e criança mas construída em parceria com a criança.

Atualmente é possível perceber o quanto todo esse movimento de mudança em relação a visão de crianças, infância e da educação da infância, contribuíram uma perspectiva diferente de outros tempos, no sentido de um maior respeito pela criança, mesmo que na prática isto nem sempre acontece.

Todo esse movimento de mudanças, não quer dizer que o tempo atual é fundamentalmente diferente do período considerado moderno, ainda há muito o que se fazer no sentido de desconstruir as referidas visões, que historicamente foram construídas nos mais variados contextos de vida da criança, como, por exemplo, nas instituições da educação da infância.

As mudanças nesse sentido ainda são pequenas, pois é possível perceber o quanto as ações dos adultos com as crianças e a organização desses contextos se apresentam frequentemente de maneira contraditória, pois, ainda, estão pautadas nos ideais forjados pela modernidade, de criança incompetente, passiva, um vir a ser que precisa ser moldada para se transformar futuramente em mão de obra útil para a sociedade, e de instituição de educação da infância como um dispositivo de socialização das crianças, no sentido de integrá-la numa sociedade racionalizada e produtiva, sujeitas a dura disciplina do adulto, que é legitimada em prol de uma coesão social. Entendemos que esta ideia contribui para a invisibilidade do direito de participação das crianças, pois o modo como percebemos as crianças consequentemente terá impacto na forma com que os adultos respondem às mesmas.

Ainda temos muito o que caminhar no sentido de tornar a participação infantil uma realidade, e o caminho ainda é muito mais longo em relação as crianças bem pequenas, pois

como afirma Coutinho (2010) quanto menor a criança, mais ausente ela está nas investigações, na organização da prática educativa, nos programas de formação de professores/as e nas políticas educacionais.

Assim, o presente trabalho busca contribuir no sentido de fazer aparecer a "voz" desse grupo de crianças que têm os seus processos de participação mais comprometidos, ainda, em virtude das limitações que lhes são impostas, indo de encontro à exigência de inserir a educação da infância num quadro conceitual que a coloque "para além da qualidade" (Dahlberg, Moss & Pence, 2007), posicionar as crianças no centro da ação educativa, mobilizar as suas competências e reconstruir a instituição escolar em *locus* de "cidadania".

Antes de mais, é necessário esclarecer que no âmbito das reflexões dessa investigação, entendemos a participação como uma ação com poder e que é considerada no coletivo, que tem uma implicação em termos de transformação nos mundos de vida das crianças, um elemento primordial da democracia, um processo político que envolve os atores na tomada de decisão (Sarmento, 2012; Trevisan, 2012, Tomás, 2011; Fernandes, 2009). Logo, compreendemos a participação das crianças para além de uma ação de fazer parte, mas sim num sentido mais intenso e ativo.

Conforme a etimologia da palavra participação, esta origina-se do latim "participatio" e significa a ação ou efeito de participar. Bordenave (1994, p.22) destaca que a expressão participação vem da palavra parte e acrescenta que esta envolve não somente ter parte mas também, fazer parte e tomar parte. Considera o referido autor, que há diferença no significado destas três expressões. O autor esclarece que podemos fazer parte de uma empresa mas não ter parte alguma no negócio, podemos fazer parte de qualquer grupo sem, contudo, tomarmos parte de suas decisões, enquanto fazer parte representa uma forma de participação mais passiva, tomar parte representa um nível mais intenso de participação, ou seja, uma forma mais ativa.

Vasconcelos (2010) explica que:

> [...] **ter parte,** consiste em receber determinada proporção de algo. [...] **fazer parte,** por sua vez, significa estar inserido em determinada situação e/ou grupo de pessoas, mas suas ações e/ou ideias são ausentes ou não são levadas em consideração.[...] **tomar parte,** é uma expressão que significa um envolvimento mais profundo do indivíduo em determinada situação do que apenas fazer parte dela. Tomar parte é ter suas especificidades levadas em conta nas decisões importantes de um processo. (2010, p.26)

Do mesmo modo tal ideia é reforçada por Fernandes (2009) quando afirma que a participação, etimologicamente, corresponde à ação de fazer parte, tomar parte em, mas acrescenta que para além disto também se caracteriza como um conceito multidimensional pois a dinâmica de tal ação dependerá de variáveis "como contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que a afectam, as competências de quem exercem ou ainda as relações de poder que a influenciam." (p.95)

Trevisan (2012) alerta, contudo, que é preciso ter cautela para não confundir participação, consulta, ação coletiva, visibilidade ou protagonismo. Nesta perspectiva, a autora também enfatiza que a participação possibilita transformação e influencia nos contextos de vida das crianças. Ressalva, ainda, que tal transformação implica, há "lógicas de mudanças mas, também de continuidade, problematizando-se as condições em que a influência das crianças em processos de decisões as afetam, de modo direto ou indireto, ou em ambos." (p.6)

Ainda, acrescenta Lansdown (2010) que a experiência de participação vista como consulta ou "ter uma palavra a dizer", pouco resulta em mudanças, sendo que o adulto continua a tomar decisões sem considerar as opiniões das crianças ou efetivamente dando-lhes uma parte na tomada de decisão. De acordo com esta perspetiva a participação das crianças

torna-se despolitizada, uma vez, que não possibilita as crianças tomarem parte de forma efetiva dos diferentes processos de tomada de decisão que as afetam.

Assim sendo, o adulto acaba por desconsiderar o poder de agência das mesmas, ou seja, suas opiniões e escolhas sobre o que lhes dizem respeito não são levados em conta, o que acaba por excluí-las dos processos de decisões sobre seus mundos de vida. Todavia, Delalande (2014) explica, que mesmo os adultos não reconhecendo a capacidade de agir da criança ela não deixa de ter agência. No entanto, quando isso acontece, as crianças são consideradas como atores à sombra e não atores parceiros dos adultos.

Isso significa dizer que as crianças limitam-se meramente a reproduzir o comportamento do adulto, ou seja, aquilo que é determinado por ele sem ter em conta as escolhas das mesmas. Ao contrário disto, almeja-se que as crianças tenham a possibilidade de participar como sujeitos em si próprio e não a sombra do adulto, "para tomar decisões no presente e no futuro, para transformar não o que eu não fiz, senão o que elas mesmas vão descobrindo, que sejam protagonistas de sua história." (Caraveo, & Stoopen, 2001, p.28).

Para tanto, cabe ao adulto, a partir de uma relação democrática, compartilhada, proporcionar que a criança conquiste de forma gradual e segura a sua autonomia, sem que nenhum dos pólos da relação - adultos-crianças - tenham que abdicar do seu poder. Afinal o poder faz parte do homem. O adulto, dada a sua maior carga de experiência no mundo, tem importante papel na promoção da participação das crianças, entretanto, é preciso partir do princípio que adultos e crianças possuem saberes diferentes e que o processo dialógico deve ser o medidor das relações que ambos estabelecem em torno das diferenças, que devem ser vistas não como distantes, mas como complementares. O que tu sabes posso não saber, mas o que eu sei, pode ser que tu também não saibas, mas o que passamos a saber juntos nos aproxima e juntos podemos encontrar o caminho da construção de uma autonomia, como condição, da participação.

Nesse entender, a relação intergeracional ao ser influenciada mutualmente, não se estabelece de forma linear, mas sim como um processo democrático e de aprendizagem, que ocorre numa relação de troca, dialógica e não de submissão de um ou de outro. A partir desta perspectiva, o adulto busca compreender o que as crianças têm a dizer a partir dos seus esforços para comunicar, estando atento as ações, sons, expressões, gestos das crianças bem pequenas na creche.

Alderson, Hawthone & Killen (2005), acrescentam que mesmo os esforços das crianças não sendo em todo consciente, "se sobrepõe parcialmente com toda ação humana, uma vez que as pessoas de todas as idades nunca podem ser totalmente consciente de razões pelas suas ações [...]". (p.74)

Lansdown (2010) acrescenta ainda, que as crianças bem pequenas são capazes de formar opiniões mesmo quando não são capazes de se comunicar verbalmente, como também que a opinião destas crianças não deve ficar limitada a expressão do adulto. Afirma o autor que, segundo pesquisas realizadas, as crianças pequenas falam a partir de uma linguagem complexa que os adultos podem "ler" de maneira mais sensível e adequada.

Consideramos, assim, que mesmo as crianças bem pequenas constroem processos políticos de decisão, com capacidade de exercer cidadania, se posicionando críticamente participando nos seus mundos de vida em interação com outros atores sociais. Lansdown (2010) defende que mesmo não se comunicando verbalmente, as crianças bem pequenas também são capazes de emitir opinões. O autor considera ainda, que não deve haver limite de idade em relação o direito de participar, tão pouco ficar limitado exclusivamente a expressão da opinião do "adulto".

Ao compreender que também as crianças bem pequenas são atores sociais, que têm o direito de participar ativamente de seus mundos de vida, estabelecemos como objeto de estudo, a participação das crianças bem pequenas e o impacto desta na ação dos adultos, no sentido de compreender quer a participação destas crianças, quer a forma como esta participação é ou não considerada pelos adultos que com elas partilham o quotidiano da creche. Consideramos que os dados que daqui irão resultar, nos permitirão repensar a ação e

a relação das crianças bem pequenas, no sentido de edificar o contexto de creche como um contexto promotor de autonomia e cidadania das crianças.

Neste estudo, optamos em desenvolver uma investigação no âmbito do paradigma qualitativo ou interpretativo, do tipo etnográfico. A pesquisa foi realizada com um grupo de 15 crianças bem pequenas com idade entre 4 a 18 meses, uma educadora da infância e três auxiliares da ação educativa, em uma creche localizada em Braga, norte de Portugal. As primeiras aproximações e a recolha de dados ocorreram no período de dezembro/2013 a agosto/2014.

A aproximação inicial do campo da pesquisa ocorreu nos meses de dezembro/2013 a fevereiro/2014, com a intenção de receber o livre consentimento para realização da investigação por parte da direção da instituição, das educadoras, dos pais, como também o assentimento das crianças. Assim, o contato inicial da investigadora com as crianças ocorreu no momento do assentimento, ou seja, na busca de ser aceite "na vida daqueles que estudam e dela participam" (Corsaro, 2005, p.446). Neste processo, pouco a pouco as crianças foram demonstrando atitudes favoráveis a presença da investigadora. Vale destacar que essas primeiras aproximações também contribuíram para conhecer o espaço da investigação, "perceber como as crianças bem pequenas e as profissionais o ocupam, sentir qual será a reação de todos frente a presença de uma nova pessoa nesse contexto de convivência já conhecido por eles" (Coutinho, 2010, p.59).

A introdução dos instrumentos propostos nesta pesquisa ocorreu gradativamente no decurso da investigação, com a intenção de proporcionar aos sujeitos de pesquisa maior familiaridade com a presença do outro adulto e dos diferentes elementos que passaram a fazer parte do quotidiano que não eram os habituais. (Coutinho, 2010).

Nesta investigação foram realizadas observações e registo em diário de campo, tendo como foco a participação das crianças bem pequenas e a perceção do adulto em relação a participação destas no contexto natural onde o fenómeno social se manifesta. As observações ocorreram no período de março/2014 a agosto/2014, sendo realizadas, em dois dias da semana, conforme estabelecido pela direção da instituição. Também em paralelo com a observação em tempo real, foi utilizada a vídeo gravação.

Além da observação das crianças foram realizadas entrevistas abertas com a educadora da infância, sem questões pré-definidas, para compreender como percebe a participação das crianças no quotidiano da creche. As respetivas entrevistas foram audiogravadas e depois transcritas.

Posteriormente foram realizadas análises qualitativas do material recolhido, mobilizando para tal a análise de conteúdo enquanto técnica de tratamento de dados, de forma a assegurar uma interpretação objetiva, dado que obedece a regras claras e precisas e sistemáticas, uma vez que o material recolhido foi ordenado e integrado em categorias escolhidas em função dos objetivos da pesquisa, considerando sempre, neste processo o quadro teórico de referência.

Finalmente, de referir que ao longo de todo o processo de pesquisa foram assegurados os princípios éticos que orientam a pesquisa com crianças, nomeadamente os protocolos iniciais, o consentimento informado; o assentimento das crianças, a salvaguarda a confidencialidade e do anonimato no respeito pelos direitos à privacidade e intimidade dos sujeitos envolvidos no estudo.

Considerações/resultados parciais

Compreedemos que a participação da criança não quer dizer que a ação dos adultos deve ser colocada à margem, mas sim, é necessário que a ação da criança seja interpretar e resignificada pelo adulto por meio de um olhar que focaliza as crianças a partir de si mesmas.

Muitas das cenas analisadas revelam uma série de ações mediadas pelo corpo no sentido de agir, expressar e comunicar, pois o corpo além de um dado biológico está em constante comunicação e relação com o mundo social. Nesse sentido, foi possível também perceber

que em alguns momentos há, por parte da educadora da infância e das auxiliares da ação educativa, tentativas de interpretar o que as crianças querem dizer por meio de suas ações, entretanto, poucas resultaram em mudanças.

A forma de organização dos tempos e espaços de maneira geral não contribuem para a escuta e interpretação das criança sobre seu real interesse, assim, este acaba por seguir sempre uma lógica pautada no que os adultos pensam e não ao contrário. Nesse sentido, acreditamos que o comprometimento do adulto em considerar as manifestações das crianças bem pequenas sobre o que lhes dizem respeito, é fundamental para tornar a participação destas crianças uma realidade.

Quanto ao conceito de participação, foi possível observar que este termo está presente no discurso da educadora e das auxiliares da ação educativa, entretanto, se caracteriza como uma forma restrita de fazer parte, uma vez, que as decisões estão centrada nos adultos e as manifestações das crianças pouco contribuem para mudanças no seu quotidiano.

É importante destacar que neste estudo compreender os impactos da respetiva participação significa dizer que mesmo as crianças bem pequenas podem "tomar parte" ao que lhe diz respeito e não somente "fazer parte". Assim, quando nos referimos a participação dessas crianças, é fundamental ressaltar a importância do papel do adulto nessa relação. Talvez as crianças não consigam influir diretamente nas decisões mas podem fazê-lo desde que o adulto leve em conta os seus dizeres ou ações que são manifestados de forma tão singular e, assim, se comprometa com a efetivação da respectiva participação.

Referências

Alderson, P; Hawthorne, J & Killen, M. (2005). The Participation Rights of Premature Babies. *The International Journal of Children`s Rights,* 13(1), 31-50. http://dx.doi.org/10.1163/1571818054545231

Bordenave, J.D. (1994). *O que é participação.* São Paulo: Brasiliense. 8ºed.

Caraveo, Y. C. & Stoopen, M. M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: UAM.

Corsaro, W. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.*, *26*(91).Consultado em 28 set. 2015. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302005000200008

Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche.* Tese de Doutorado em Estudos da Criança- Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Convenção sobre os direitos das crianças. http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: New York Routledge Falmer.

Delalande J. (2014). Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions surdes ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner. *Anthropochildren,* (4), 1-8. Acesso em 29 jan. 2016. Disponível em: http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1927.

Fernandes, N. (2009). Infância, Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.

General Comment 7: Implementing Child Rights in Early Childhood. Bernard Van Leer Foundation. The Hague: 2006. Disponível em:http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf.

Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights. In: Percy-Smith, B. & Thomas, N. *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice*. (pp.11-23). London: Routledge.

Moss, P. (2001). Beyond Early Childhood Education and Care. In *Early childhood education and care*. (pp.1-14). Stockholm. Acesso em 14 mar. 2016. Diponível em http://www.oecd.org/education/school/2535274.pdf

Sarmento, M. J. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria. Política E Pensamento Crítico*, (2), 45-49.

Sarmento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Revista Educação, Sociedade & Culturas. Cidadanias, género e infância. Abordagens pluridisciplinares*, (25), 183-206.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções,* 10 (32), 129-144. Consultado em 12 nov. 2015. Disponível em http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352

Trevisan, G. P. (2012). Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância. In *Perspetivas sociológicas e educacionais em Estudos da Criança: as marcas da dialogicidade Luso-Brasileiras* (pp. 87-105). Braga, Portugal: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Trevisan, G.P (2014). "Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós." Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade. Tese de Doutorado em Estudos da Criança- Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Vasconcelos, G. S. M. (2010). *Você vai ter que aprender a desobedecer! a participação das crianças na relação pedagógica: Um estudo de caso na educação infantil.* Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO PROCESSO DE HOSPITALIZAÇÃO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE

Carla Hiolanda Ferreira Esteves[1]
Susana Caires[2]
Cármen Félix Moreira

Resumo

O presente artigo avalia, através do olhar dos pais de crianças/adolescentes hospitalizados, aspetos ligados às vivências do paciente pediátrico quanto ao seu internamento e condição clínica. Para o efeito, foi aplicado o *Questionário de Avaliação do Processo de Internamento Pediátrico* a um total de 205 pais, avaliando três dimensões deste processo: (i) adaptação geral ao internamento; (ii) estado emocional; e (iii) colaboração com os tratamentos e seus cuidadores. O olhar dos pais traça um panorama muito positivo quanto ao processo de adaptação dos seus filhos ao internamento hospitalar, em particular no que toca à colaboração da criança/adolescente com os tratamentos e seus cuidadores, revelando níveis igualmente satisfatórios quanto ao seu estado emocional e à qualidade geral da sua adaptação ao internamento, contrariando alguma da literatura na área que aponta a experiência de internamento como tendencialmente negativa.

Palavras-chave

Hospitalização pediátrica, Vivências, Adaptação

[1] IE da UM (Portugal) – hiolandaesteves@gmail.com

[2] IE da UM (Portugal) - s.caires@sapo.pt

Introdução

O internamento pediátrico representa, geralmente, um marco significativo na vida da criança/adolescente que o experienciou, configurando-se como um acontecimento particularmente crítico para alguns deles. Tratando-se de uma transição ecológica, que altera a relação da criança/adolescente com os seus ambientes próximos, a hospitalização poderá trazer algumas dificuldades acrescidas e afetar várias esferas do funcionamento e bem-estar do paciente pediátrico (e sua família). A relevância destes processos justifica os muitos estudos e publicações que têm vindo a ser desenvolvidos à escala internacional. Os principais fatores de stresse associados à experiência hospitalar, a intensidade com que são experienciados, o impacto da doença e da hospitalização no bem-estar físico e psicológico do paciente pediátrico, ou, os seus efeitos desenvolvimentais têm vindo a ser alvo de particular atenção (e.g., Barros 2003; Brewer, Gleditsch, Syblik, Tietjens & Vacik, 2006; Masetti, 2011; Mazur, Batista, Andreatta, Ribas & Campos, 2005; Ullán & Belver, 2008).

Mazur e colaboradores (2005, p.5), nas suas tentativas de retratar esta experiência, referem que "quando uma criança é internada, o ambiente estranho a assusta, pois há pessoas que não lhe são familiares, ruídos diferentes e uma dinâmica de funcionamento desconhecida". Neste cenário estranho, Masetti (1998, p.2) destaca "o efeito dos aparelhos computadorizados; as luzes que piscam; as transfusões de sangue que limitam seus movimentos; as pessoas que ali trabalham, com suas roupas brancas e comportamentos estereotipados; os tubos e as máscaras de oxigênio que lhe dificultam se movimentar e ultrapassarem sua condição de paciente". Descrevendo o hospital como "uma realidade que destitui a criança da sua função: ser criança" (p.2) - uma vez que a priva das suas roupas, brinquedos e do brincar – Masetti afirma que, quando aí entra a vida da criança fica "suspensa" (p.66).

Refira-se que, embora a grande parte da literatura na área descreva a hospitalização como uma experiência tendencialmente não traumática, as evidências dão conta da presença de algum sofrimento físico e psicológico, com consequências concretas ao nível da saúde física, comportamento, equilíbrio emocional, qualidade do processo de adaptação da criança/adolescente ao contexto hospitalar e à doença, ou, entre outros, no seu processo de recuperação (Araújo & Guimarães, 2009; Barros, 2003; Doca & Junior, 2007; Junqueira, 2003; Masetti, 1998, 2011; Parcianello & Felin, 2008; Schmitz *et al.*, 2003). De entre estas dificuldades estão os sentimentos de medo e ameaça face ao desconhecido, à dor e ao desconforto associados às observações e tratamentos, e/ou à sua condição clínica (Figueiredo, Almeida, Santos & Carneiro, 2015; Kiche & Almeida, 2009); as perturbações do apetite, do sono, ou, mesmo, do seu desempenho cognitivo (Fernandes & Arriaga, 2010; Garcia, Silva, Vaz, Filocomo & Filipini, 2009); ou, nos casos mais críticos, a ocorrência de regressões (e.g. enurese, chuchar no dedo), fobias (e.g. a agulhas, a batas brancas, a determinados procedimentos médicos), pesadelos e/ou transtornos comportamentais (e.g. agressividade, mutismo, isolamento). A par do potencial comprometimento do processo de socialização da criança/adolescente no contexto hospitalar (Doca & Junior, 2007; Junqueira, 2003; Meisel, Chellew, Ponsell, Ferreira, Bordas & García-Banda, 2009; Melnyk *et al.*, 2004; Redondeiro, 2003; Trianes, 2004; Wong, 1999), tais dificuldades poderão também afetar a adesão terapêutica; a cooperação com os tratamentos e rotinas hospitalares; ou, entre outros, a relação do paciente pediátrico com seus cuidadores (Araújo & Guimarães, 2009; Hart & Walton, 2010; Kiche & Almeida, 2009; Redondeiro, 2003).

Nalguns casos, as dificuldades emergidas podem ter lugar não apenas durante o internamento, mas, persistir por períodos posteriores à alta (Doca & Junior, 2007), com consequências imprevisíveis (Schmitz *et al.*, 2003), ou, perdurar por toda a vida do indivíduo. Esta situação agudiza-se entre crianças sujeitas a internamentos longos ou sucessivos (Wilson, Megel, Enenbach & Carlson, 2010), podendo surgir uma acentuada ansiedade (e.g. Fernandes & Arriaga, 2010); medos da morte, sofrimento, abandono e/ou separação (Azevedo, Santos, Justino, Miranda & Simpson, 2007; Salmeda, Salanterä & Aronen, 2010)

ou perturbações comportamentais. Nos casos mais graves (menos frequentes) esta experiência pode ter um efeito traumático (Parcianello & Felin, 2008).

1. Fatores determinantes da qualidade do internamento pediátrico

Para além da descrição das dificuldades inerentes à hospitalização pediátrica, a literatura aponta ainda os principais fatores associados às oscilações observadas nesta experiência, de entre as quais se destacam as privações vividas neste contexto.

Entre elas, as afetivas, cognitivas e lúdicas e o afastamento e separação dos seus contextos de vida - escola, família e amigos aparecem com maior frequência como geradores ou ampliadores dos desequilíbrios psicoafectivos, agravando a sua saúde (e.g. Barros, 2003; Brewer et al., 2006; Fernandes & Arriaga, 2010; Masetti, 1998, 2011; Mazur et al., 2005; Ullán & Belver, 2008). A doença, e a consequente hospitalização, perturbam o bem-estar dos indivíduos ao originar mudanças acentuadas na rotina quotidiana, ampliando o seu sentido de vulnerabilidade. Esta situação é ainda mais exacerbada entre os pacientes mais jovens (Figueiredo *et al.*, 2015; Mazur et al. 2005) dado a sua maior imaturidade cognitiva e emocional e, consequentemente, o seu mais limitado leque de mecanismos de *coping* para lidar com experiências stressantes (e.g. separação dos pais, o confronto com ambientes, procedimentos e pessoas estranhos, a lesão corporal e/ou a dor que lhes são infligidas...) (Esteves, 2015; Mazur et al., 2005; Tavares, 2011).

Estudos baseados na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1972), e centrados na exploração do conceito de doença pelas crianças, mostram que quanto mais pequena a criança, maior o risco de desenvolver ansiedade ou outros tipo de perturbações aquando da hospitalização (Butler & Green, 2007; Debom, Waischunng, Jaeger, Serratte & Mazoni, 2009). São tendencialmente maiores os níveis de ansiedade entre os 3 e os 6 anos, dada a incapacidade da criança em lidar com o abstrato, a temporalidade dos factos e as relações de causa-efeito, sendo, para ela, o hospital "um mundo de mistério e terror" (Kiche & Almeida, 2009; p.126). Nesta etapa, a criança está também menos capaz de distinguir fantasia e realidade, tendendo a interpretar a doença ou, por exemplo, o contágio, como formas de punição face à desobediência às figuras parentais (Butler & Green, 2007; Crepaldi & Hackbarth, 2002). Entre os mais velhos, especialmente entre os adolescentes, algumas evidências revelam que este impacto é bastante menor, sendo que, por exemplo, no estudo de Figueiredo e colaboradores (2015) os maiores transtornos decorrem da sensação de isolamento e da alteração das rotinas.

A par da idade e do nível de desenvolvimento cognitivo, outros fatores são assinalados, como, por exemplo, a existência ou não de experiências prévias de hospitalização, e da qualidade das mesmas (Fernandes & Arriaga, 2010; Redondeiro, 2003); ou, as competências dos pais para assegurar o seu suporte emocional (Algren, 2006; Doca & Junior, 2007; Fernandes & Arriaga, 2010; Junqueira, 2003). Quanto às experiências anteriores de hospitalização, os níveis de ansiedade experienciada e as dificuldades da criança/adolescente em aceitar e se ajustar ao novo internamento são maiores quando a(s) experiência(s) anterior(es) foi(ram) adversas. O tipo de diagnóstico, o tempo de hospitalização, ou, os procedimentos médicos e restrições físicas implicadas pelos tratamentos são igualmente apontados como determinantes (e.g. Azevedo *et al.*, 2007; Kingsnorth, Blain & McKeever, 2010). Quanto ao papel dos pais, a experiência de hospitalização é mais negativa quando estes revelam elevados níveis de ansiedade ou quando pouco tolerantes com a criança e/ou, recorrem ao castigo físico para a controlarem (Doca & Junior, 2007; Junqueira, 2003). Aos fatores parentais Kudo e Pierry (1997) acrescentam os tipos de parentalidade e/ou a qualidade do vínculo afetivo mãe-filho, enfatizando o seu papel ao nível da adequação das respostas de *coping* da criança a esta experiência, designadamente à separação dos pais.

2. Metodologia

Visando conhecer mais aprofundadamente a forma como, segundo o olhar dos pais, as crianças/adolescentes internados num determinado serviço pediátrico vivenciam a sua experiência de internamento, desenvolveu-se um estudo (Esteves, 2015) assente num instrumento criado especificamente para o efeito: o *Questionário de Avaliação do Processo de Internamento Pediátrico* (QAPIP - Esteves & Caires, 2011).

2.1- Instrumento

O *QAPIP* - medida de heterorrelato – procura avaliar a perceção do acompanhante quanto à qualidade da adaptação da criança/adolescente ao internamento e à sua condição clínica. O instrumento é constituído por dois grupos de questões: um alusivo ao perfil clínico e sociodemográfico da criança/adolescente (e.g. idade, escolaridade, motivo e duração do internamento), e dos acompanhantes (e.g. idade, habilitações literárias, profissão…); e o outro, constituído por 16 itens, explora as perceções quanto à condição física, emocional e comportamento da criança/adolescente durante o internamento. O instrumento avalia o *Estado Emocional* da criança/adolescente (5 itens); os níveis de *Colaboração* percebida quanto aos tratamentos e agentes de cuidados (8 itens) e o nível geral de *(In)adaptação ao Internamento* (3 itens).

As respostas encontram-se organizadas em torno de uma escala *Likert* de 5 pontos, avaliando o grau de concordância quanto à afirmação de cada item (1 - total discordância e 5 - total concordância), existindo a opção "Não se aplica /Não sei".

2.2- Participantes

Os participantes foram selecionados por intermédio de uma amostragem por conveniência, integrando todos os pais que se disponibilizaram para participar. Participaram 205 acompanhantes, 28 do sexo masculino (13.7%) e 176 do sexo feminino (86.7%), com idades compreendidas entre os 23 e 66 anos (M=38.6). Entre estes, 10.4% detinha o 1º ano de escolaridade; 50.5% o 2º ciclo; 26.4% o ensino secundário; e 18.1% o ensino superior.

Quanto às crianças/adolescentes internadas (N=205), estas eram maioritariamente do sexo masculino (61.3%), com idades compreendidas entre os 2 e 17 anos de idade (M=9.4). Quanto ao tempo de internamento, este variou entre algumas horas (N=3) e os 35 dias (N=1), perfazendo uma média de 4 dias de internamento. Para 55,4% destas crianças/adolescentes, este correspondia ao primeiro internamento. Relativamente ao motivo do mesmo, 52,9% deveram-se a cirurgia; 36,3% a controlo e/ou concretização de um diagnóstico; e 10,8% a problemas respiratórios.

2.3- Procedimentos

Num primeiro momento procedeu-se ao pedido de aprovação do estudo junto da Comissão de Ética do hospital anfitrião. Seguidamente, apresentaram-se os objetivos e a metodologia do estudo junto dos participantes e, uma vez firmado o Consentimento Informado, procedeu-se à aplicação do *QAPIP*. Esta ocorria nos quartos do paciente[3], sempre que reunidas condições de privacidade e concentração na tarefa. Nas situações de baixa escolaridade (ou outras que o justificassem), a leitura e preenchimento do instrumento foram feitos pela investigadora. Durante todo o processo de recolha de dados foram assegurados os devidos cuidados no sentido de respeitar as normas hospitalares e as diretrizes da equipa de saúde

[3] Em apenas dois casos essa recolha foi feita na sala de jogos, onde a criança se encontrava a brincar, sob a vigilância do pai/acompanhante.

e sua coordenação, e, não comprometer a *performance,* segurança, bem-estar e dignidade dos envolvidos.

3. Resultados

No Quadro 1 procede-se à apresentação dos resultados (analisados através da versão 22 do *Statistical Package for Social Sciences*), considerando as três dimensões do questionário. Os dados reportam-se às médias das respostas item a item, seu desvio-padrão (DP) e os valores mínimos e máximos. É também apresentado o *score* de cada subescala e o total do questionário. Cada um dos itens tem a proposição inicial "Durante o internamento o/a meu/minha filho(a)…".

Quadro 1 – Apresentação dos resultados do *QAPIP*

		Mín.	Máx.	Média	D.P.
Estado emocional	tem estado queixoso(a)*	1	5	3.38	1.54
	tem estado ativo/"espevitado"	1	5	3.90	1.43
	tem estado falador(a)	1	5	4.03	1.38
	tem estado alegre/bem-disposto(a)	1	5	4.06	1.31
	tem estado "solto"/ desinibido(a)	1	5	4.10	1.31
	Score total/5 itens	3.89			
Colaboração com os tratamentos e com os agentes de cuidados	mantém uma boa relação com os médicos	1	5	4.71	.81
	colabora nos tratamentos e/ou exames	1	5	4.51	1.01
	demonstra receio/medo das "batas brancas"*	1	5	4.38	1.24
	mantém uma boa relação com os enfermeiros	1	5	4.73	.87
	tem encarado a sua hospitalização de forma positiva	1	5	4.25	1.19
	mantém uma boa relação com os auxiliares	1	5	4.92	.36
	colabora com as regras e rotinas do serviço	1	5	4.79	.58
	parece recetivo(a) à ideia de ter de voltar ao hospital (ex: para internamento, consulta…) caso necessário	1	5	4.16	1.25
	Score total/8 itens	4.56			
(In)adaptação ao internamento	tem estado tenso/nervoso(a)*	1	5	3.13	1.59
	sente-se bem no hospital	1	5	4.17	1.26
	tem andado agressivo(a)*	1	5	4.21	1.29
	Score Total/3 itens	3.84			
	Score total do QAPIP	4.10			

* Itens cujo valor da resposta foi invertido por ter conteúdo negativo, permitindo uma leitura uniforme de todos os itens e o cálculo os scores de cada subescala e o score total do QAPIP.

Conforme podemos constatar, os resultados traçam um olhar muito positivo dos pais quanto ao processo de adaptação do seu filho ao internamento hospitalar. O score total das suas respostas situa-se no valor de 4, sendo que, de entre as três dimensões avaliadas, aquela que apresenta scores mais elevados diz respeito à colaboração da criança/adolescente com os tratamentos e seus cuidadores, com uma pontuação muito próxima do valor máximo (M=4.56). Em valor inferior, e muito próximo entre si, surgem as avaliações feitas ao estado emocional do filho/a (M=3.89) e à sua adaptação geral ao internamento (M=3.84), ambas ligeiramente aquém do ponto 4.

Olhando de forma mais atenta as respostas a cada item, são de salientar a boa relação percebida entre a criança/adolescente e os auxiliares (M=4.92); a sua elevada colaboração com as regras e rotinas dos serviços de pediatria (M=4.79); logo seguidas pela boa relação tida com médicos e enfermeiros (M=4.71 e M=4.73, respetivamente). Segundo as descrições destes pais, a ministração de tratamentos e exames junto da criança/adolescente não ofereceram dificuldades (M=4.51), nem mesmo o medo das "batas brancas" (M=4.38). Em termos mais gerais, a experiência de hospitalização, segundo estes pais, é vivida pelos filhos de uma forma positiva (M=4.25), não parecendo haver receio de voltar ao hospital, caso necessário (M=4.16).

Esta perceção positiva da experiência parece, de algum modo, ir ao encontro dos relatos destes pais quando dizem observar um conjunto de comportamentos e afetos indiciadores

de algum à-vontade, conforto e bem-estar no hospital que os acolhe: não manifestando agressividade (M=4.2), permanecendo alegres, bem-dispostos (M=4.06), "soltos"/desinibidos (M=4.1), faladores (M=4) e ativos (M=3.9) [apesar de algumas queixas (M=3.4) e nervosismo (M=3.1) relatados].

Discussão dos resultados

Os dados recolhidos através do *QAPIP* dão conta de uma experiência aparentemente isenta de grandes "sobressaltos", sendo muito pouco frequentes os relatos alusivos à presença de perturbações emocionais maiores, indiciadoras de situações de extremo sofrimento ou má adaptação ao contexto pediátrico e/ou à condição clínica que justificou o seu internamento. As perceções destes pais descrevem, aliás, um grupo de crianças/adolescentes bem ajustadas à situação vivida, revelando, por exemplo, elevados níveis de colaboração com os tratamentos e os diferentes profissionais de cuidados, boa cooperação com as regras e rotinas do hospital, bem como a ausência de medo das "batas brancas". Quanto ao estado emocional destas crianças/adolescentes, os níveis de "bem-estar" relatados pelos pais é bastante razoável, descrevendo-os (a grande maioria) como estando falador(a), "espevitado(a)", bem-disposto(a) e desinibido(a), embora algo queixoso(a). Se atendermos a que mais de metade da amostra foi sujeita a uma intervenção cirúrgica, a par da presença de outros quadros clínicos geradores de algum mal-estar físico que justificou o internamento, a presença de queixas parece expectável e reportada a fatores associados à condição clínica da criança/adolescente e não a aspetos psicossociais do internamento.

Os dados deste estudo contrastam com o cenário descrito por autores como Hart e Walton (2010), cujos trabalhos em torno da experiência pediátrica destacam, fundamentalmente os sentimentos de medo, revolta, tristeza e preocupação como predominantemente associados à experiência de hospitalização.

Também os níveis de colaboração com toda a dinâmica e recursos humanos hospitalares aparecem afastados do quadro descrito pelos estudos de Hart e Walton (2010) ou Kiche e Almeida (2009), entre os quais se constatam níveis mais pronunciados de resistência aos diferentes tipos de intervenção/aproximação por parte da equipa clínica; menor adesão terapêutica; ou dificuldades de comunicação mais acentuadas. Assim, os dados do presente estudo "descolam-se" das tendências anteriormente descritas e dão a conhecer um cenário mais próximo, por exemplo, daquilo que descreve Barros num dos seus trabalhos (2003). Segundo a autora, a hospitalização infantil pode assumir-se como uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem, e de promoção de relações interpessoais positivas (quer com a equipa de cuidados formais quer com a própria família), desde que os níveis de stresse e ameaça se apresentem em grau moderado, e com o devido acompanhamento por parte de figuras apoiantes e securizantes, e modelos de atuação adequados (p.74).

No presente grupo de participantes, a presença de indicadores de experiências de hospitalização relativamente "positivas" poderá dever-se à convergência de vários fatores de ordem interna e/ou externa, os quais, de modo sinérgico, poderão concorrer para a criação do tal ambiente apoiante e securizante de que nos fala Barros (2003). Quanto às variáveis de âmbito contextual - neste caso os Serviços de Pediatria do Hospital onde decorreu o estudo – a qualidade dos mesmos parece merecer uma importante quota-parte na explicação destes resultados. Isto é; considerando as observações realizadas às práticas dos profissionais pertencentes a esta unidade de saúde (aquando da recolha de dados) bem como às condições físicas oferecidas pelo presente serviço, foi possível dar conta da forte presença de práticas de cuidados onde a humanização e a personalização se assumem como valores "nucleares". Tais traduzem-se, por exemplo, nas competências de comunicação reveladas pelos diferentes cuidadores daquele serviço (e.g. empatia, capacidade de escuta, disponibilidade para o "outro"), não apenas na assistência ao utente pediátrico, mas também aos seus acompanhantes. Do observado, e cruzando com o trabalho de autores como

Correia (2012) e Nascimento (2013) este parece ser um papel devidamente desempenhado pela maioria dos profissionais que prestam cuidados nestes serviços. Adicionalmente, as condições de hotelaria oferecidas pelas mais recentes instalações daquele hospital são particularmente confortáveis (muita luminosidade, espaços amplos, zonas lúdicas para crianças e adolescentes, quartos com o máximo de dois utentes).

Quanto às variáveis intrínsecas ao paciente pediátrico, julga-se que a idade dos participantes (M=9,3[4]) poderá também concorrer para um "amenizar" da vivência hospitalar relatada. Tal como referem Mazur e colaboradores (2005), o sentimento de vulnerabilidade associado à hospitalização é maior nos primeiros anos de vida. A este surgem associados elevados níveis de stresse e ansiedade, como resposta ao confronto com o desconhecido; às inúmeras alterações ocorridas nas suas rotinas e ambientes de vida; à separação – nalguns momentos - das suas figuras de vinculação; à perda de controlo; à lesão corporal e/ou à dor. Uma vez que detém ainda um reportório de estratégias de *coping* limitado, a gestão destas vivências pela criança mais pequena é, pois, bastante mais difícil tal como os vários estudos da área têm vindo a evidenciar (Butler & Green, 2007; Fernandes & Arriaga, 2010; Mazur *et al.*, 2005; Saccol, Fighera, & Dorneles, 2004; Schmitz *et al.*, 2003). Segundo Ajuriaguerra (1977), entre os 4 e os 10 anos, a criança vai, gradualmente, aceitando os tratamentos e a sua situação de internamento, e - reportando-nos às teorias piagetianas - a partir dos sete, esta altera a forma como encara a doença. Nesta etapa desenvolvimental, a criança torna-se mais atenta ao que acontece à sua volta em termos de cuidados clínicos, buscando informação e colocando questões relativamente à doença e seus tratamentos. Tais estratégias de *coping* poderão ajudá-la a obter algum sentido de controlo sobre as situações vividas e, consequentemente, reduzir os seus níveis de stresse e ansiedade. O próprio entendimento da criança relativamente à dor experienciada e à gravidade da sua condição clínica conduzem-na a algum discernimento, e, à capacidade de relacionar determinados comportamentos e procedimentos ao seu processo de cura, tornando-se, por isso - tal como afirma Spicher (2002) -, mais cooperante.

Adicionalmente, se atendermos ao que diz a literatura da área (e.g.; Junqueira, 2003; Wilson *et al.*, 2010) a propósito do peso que a longevidade dos internamentos poderá ter na qualidade das vivências pediátricas, e considerando o tempo médio de internamento dos pacientes avaliados (4 dias); o facto de se tratarem, na grande maioria, de internamentos curtos parece-nos concorrer para um "amenizar" do quadro de vivências retratado por estes pais. Para além do mais, o facto de que, para cerca de 45% destas crianças/adolescentes não ser o primeiro internamento, e cruzando com algumas ideias de Barros (1998) ou Dias, Sant'Anna, Mota e Ribeiro (1988) – que referem que desta experiência podem advir benefícios, designadamente o desenvolvimento de estratégias de *coping* mais ajustadas ao confronto com os tratamentos e a doença – este não é, pois, necessariamente, um período "improdutivo" (Dias *et al.*, 1988). Tais experiências - se positivas/construtivas - podem ajudar a minorar o impacto do internamento atual, parecendo-nos adequada a hipótese explicativa de que, de entre os participantes deste estudo, o facto de alguns deles já terem experienciado internamentos anteriores poderá tê-los ajudado a lidar com a sua atual experiência de hospitalização. Para além do mais, o facto de o presente hospital estar inserido na área de residência destes pacientes favorece a assistência à criança pela mesma equipa de cuidados; desta forma, a própria familiaridade da criança/seus pais com a equipa de saúde e a existência de uma experiência anterior positiva, poderão estar também a concorrer para o atenuar da atual experiência de hospitalização e para a predominância de perceções positivas quantos às três dimensões avaliadas.

[4] Apenas 8 crianças tinham 2 e 3 anos.

Referências

Ajuriaguerra, J. (1977). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris: Masson.

Algren, C. (2006). Cuidado centrado na família da criança durante a doença e a hospitalização. In M. Hockenberry, D. Wilson & M. Winkelstein (Eds.), *Wong fundamentos de enfermagem pediátrica (7ª ed.)*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Araújo, T. C., & Guimarães, T. B. (2009). Interações entre voluntários e usuários em onco-hematologia pediátrica: um estudo sobre os "palhaços-doutores". *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 9*(3), 632-647.

Azevedo, D., Santos, J., Justino, M. A., Miranda, F. & Simpson, C. (2007). O brincar como instrumento terapêutico na visão da equipe de saúde. *Ciência, Cuidado e Saúde, 6*(3), 335-341.

Barros, L. (1998). As consequências psicológicas da hospitalização infantil: Prevenção e controlo. *Análise Psicológica, XV*(1), 11-28.

Barros, L. (2003). *Psicologia pediátrica: perspetiva desenvolvimentista* (2ª ed.). Lisboa: Climepsi editores.

Brewer, S., Gleditsch, S. L., Syblik, D., Tietjens, M. E. & Vacik, H. W. (2006). Pediatric Anxiety: Child Life Intervention in Day Surgery. *Journal of Pediatric Nursing, 21*(1), 13-22.

Butler, R. & Green, D. (2007). The child within: Taking the young person's perspetive by applying personal construct psychology. London: John Wiley & Sons.

Correia, S. (2012). *Vivências do Pai com Filho(a) em Situação de Internamento Hospitalar* (Dissertação de Mestrado), Universidade de Évora, Évora.

Crepaldi, M. A. & Hackbarth, I. D. (2002). Aspectos psicológicos de crianças hospitalizadas em situação pré-cirúrgica. *Temas em Psicologia do SBP, 10*(2), 99-111.

Debom, C. S., Waischunng, C. D., Jaeger, F., Serratte, P. & Mazoni, C. G. (2009). *Medo infantil: a saúde mental da hospitalizada - um dever de todos*. http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2009/artigos/psicologia/salao/534.pdf.

Dias, V. L. M. S., Sant'Anna, E. T., Mota, M. G. C., & Ribeiro, N. R. R. (1988). Ações de estimulação à criança na unidade de tratamento intensivo pediátrico. *Revista Gaúcha Enfermagem, 9*(2), 73-76.

Doca, F. N. P. & Junior, Á. L. C. (2007). Preparação psicológica para admissão hospitalar de crianças: uma breve revisão. *Paidéia, 17*(37), 167-179.

Esteves, C. H. (2015). *Contributos dos Doutores Palhaços da Operação Nariz Vermelho para a qualidade da adaptação e do desenvolvimento em contexto pediátrico: o olhar da criança e seus pais.* (Tese de Doutoramento), Braga: Universidade do Minho

Fernandes, S. & Arriaga, P. (2010). The effects of clown intervention on worries and emocional responses in children undergoing surgery. *Jornal Health Psychology, 15*, 405-415.

Figueiredo, A., Almeida, C., Santos, M. & Carneiro, C. (2015). Vivências dos adolescentes durante a hospitalização num serviço de pediatria. *Revista de Enfermagem Referência,* IV (6), 105-114.

Garcia, D. T. R., Silva, J. G., Vaz, A. C., Filocomo, F. R. F. & Filipini, S. M. (2009). A influência da terapia do riso no tratamento do paciente pediátrico. http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/0918_0498_01.pdf

Hart, R. & Walton, M. (2010). Magic as a Therapeutic Intervention To Promote Coping in Hospitalized Pediatric Patients. *Pediatric Nursing, 36*, 11-17.

Junqueira, M. F. (2003). A mãe, seu filho hospitalizado e o brincar: um relato de experiência. *Estudos de Psicologia, 8*(1), 193-197.

Kiche, M. T. & Almeida, F. (2009). Brinquedo terapêutico: estratégia de alívio da dor e tensão durante o curativo cirúrgico em crianças. *Acta Paul Enferm, 22*(2), 125-130.

Kingsnorth, S., Blain, S. & McKeever, P. (2010). Physiological and emotional responses of disabled children to therapeutic clowns: A pilot study. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine (2011)*. http://downloads.hindawi.com/journals/ecam/2011/732394.pdf doi:10.1093/ecam/neq008.

Kudo, A. & Pierri, S. (1990). Terapia ocupacional com crianças hospitalizadas. In Kudo, A., Lins, L., Moriama,L. T., Guimarães, M. G., Juliane, R. C. & Pierri, S. A. (Ed.), *Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional em Pediatria* (pp. 232-245). S. Paulo: Sarvier

Masetti, M. (1998). Soluções de palhaços: Transformações na realidade hospitalar. São Paulo: Palas Athena.

Masetti, M. (2003). *Boas Misturas*: MMD Editores.

Masetti, M. (2011). *Ética da Alegria*. Sâo Paulo: Sinergias.

Mazur, A., Batista, G. L., Andreatta, D., Ribas, M. & Campos, T. (2005). O Processo de hospitalização da criança sob a ótica do familiar. *25*. http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/57cbe/resumos/834.htm

Meisel, V., Chellew, K., Ponsell, E., Ferreira, A., Bordas, L. & García-Banda, G. (2009). The effect of "hospital clowns" on distress and maladaptive behaviours of children who are undergoing minor surgery. *Psicothema, 21*(4), 604-609.

Melnyk, B., Alpert-Gillis, L., Fischbeck, N., Crean, H. F., Johnson, J., Fairbanks, E., . . . Corbo-Richert, B. (2004). Creating Opportunities for Parent Empowerment: Program Effects on the Mental Health/Coping Outcomes of Critically Ill Young Children and Their Mothers. *Pediatrics, 113*(6), 597-697.

Nascimento, C. (2013). A criança hospitalizada: influências sociais e emocionais decorrentes da doença e da hospitalização *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, s/ páginas. http://www.eumed.net/rev/cccss/23/crianza-hospitalizada.html

Redondeiro, M. (2003). *O quotidiano hospitalar da criança: Constrangimentos e possibilidades de desenvolvimento*. (Dissertação de Mestrado), Universidade do Minho, Braga.

Saccol, C. S., Fighera, J. & Dorneles, L. (2004). Hospitalização infantil e educação: caminhos possíveis para a criança doente. *VIDYA, 24*(42), 181-190.

Salmeda, M., Salanterä, S. & Aronen, E. T. (2010). Coping with hospital-related fears: experiences of pre-school-aged children. *Journal of Advanced Nursing, 66*(6).

Spicher, P. (2002). *Le phénomène de la douleur chez l'enfant*. (Thèse de Doctorat), Université de Fribourg, Suisse.

Tavares, P. (2011). "Acolher brincando". A brincadeira terapêutica no acolhimento de enfermagem à criança hospitalizada. (Mestrado em Ciências de Enfermagem), Universidade do Porto.

Trianes, M. V. (2004). *O Stress na Infância*: Edições Asa.

Ullán, A. M. & Belver, M. H. (2008). Cuando los pacientes son niños - Humanización y calidade en la hospitalización pediátrica: Eneida.

Wilson, M. E., Megel, M. E., Enenbach, L. & Carlson, K. L. (2010). The voices of children: Stories about hospitalization. *Journal of Pediatric Health Care, 24*(2), 95-102.

Wong, D. (1999). Whaley & Wong enfermagem pediátrica: Elementos essenciais à intervenção efectiva (5ª Ed.). Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.

TRABALHO DOCENTE ARTICULADO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

Cláucia Honnef[1]
Daliana Löffler[2]
Juliana Goelzer[3]

Resumo

Este artigo insere-se no Eixo Temático *Idades e Diversidade* por discutir aspectos relacionados ao trabalho docente articulado desenvolvido na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, nas turmas multi-idade. Desde 2015 desenvolve-se nesta escola o projeto de pesquisa *O Trabalho Docente Articulado na Educação Infantil* que objetiva verificar as implicações do trabalho desenvolvido em parceria entre as áreas de Educação Especial e Educação Infantil para as crianças, principalmente aquelas com deficiência, e para seus professores no cotidiano da Educação Infantil. Neste texto serão apresentados alguns resultados da pesquisa-intervenção ainda em desenvolvimento, frutos dos cinco encontros realizados em 2015 na Unidade, analisados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009), Honnef (2013), Mendes (2010), Carneiro (2012), Prado (2015). Como principais resultados identificamos significativa participação das crianças com deficiência nas propostas de atendimento educacional especializado desenvolvidas com as demais crianças da turma, evidenciando a importância das interações para o desenvolvimento daquelas crianças.

Palavras-chave

Educação Infantil; Educação Especial; Interações; Diversidade; Trabalho Docente Articulado.

[1] Unidade De Educação Infantil Ipê Amarelo/Universidade Federal de Santa Maria (UEIIA/UFSM). E-mail: profclaucia@gmail.com

[2]Unidade De Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM/UFPel. Brasil. E-mail: dalianaufsm@yahoo.com.br

[3] Unidade De Educação Infantil Ipê Amarelo/Universidade Federal de Santa Maria. Brasil. E-mail: julianagoelzer@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O texto que apresentamos é uma maneira de compartilhar o que temos vivenciado, enquanto professoras e pesquisadoras de turmas multi-idade, com a inclusão de crianças com deficiência, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), situada dentro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, Brasil. Fizemos uma escolha, a de apostar em uma educação diferente para as crianças, uma educação que acolhe e valoriza as diferenças ao invés de ignorá-las, uma educação que aposta na singularidade e na potencialidade das crianças ao invés de tratá-las todas da mesma maneira e submetê-las todas às mesmas atividades. Uma educação que rompe com o padrão da homogeneização nas escolas e dá visibilidade à heterogeneidade que habita este espaço.

Fizemos isto, apostando principalmente na organização dos agrupamentos com crianças de idades diferentes, pois entendemos que esta é uma possibilidade de ampliar os processos de interagir e brincar, contribuindo assim para o desenvolvimento de todas as crianças, principalmente daquelas com alguma deficiência, seja ela de ordem biológica, ambiental ou familiar.

Se tem sido um desafio trabalharmos com turmas compostas por crianças de idades diferentes, mais desafiador ainda é acolher as crianças com deficiência nestas turmas. Sabemos da importância do acolhimento para a construção de vínculos entre os sujeitos envolvidos na educação das crianças e também para um sentimento de pertencimento ao grupo. Este não tem sido um trabalho fácil, mas é um trabalho possível quando o realizamos de maneira articulada com outros segmentos da escola, por exemplo. Nesse sentido viemos desenvolvendo na UEIIA, desde 2015, o projeto de pesquisa *O Trabalho Docente Articulado na Educação Infantil,* com o objetivo de verificar as implicações do trabalho desenvolvido em parceria entre as áreas de Educação Especial e Educação Infantil para as crianças, principalmente aquelas com deficiência, e para seus professores no cotidiano da Educação Infantil.

Esse projeto se destaca porque através do trabalho docente articulado entre professores pedagogos e educadores especiais, as propostas de AEE tem sido desenvolvidas para todas as crianças do agrupamento, e eis aqui o desafio de mais uma aposta, o que tem trazido resultados positivos quanto ao envolvimento da criança com deficiência nas atividades, além de fortalecer, através do dialogo e da docência compartilhada, as ações desenvolvidas tanto pelos pedagogos quanto pelos educadores especiais.

Embora o foco deste trabalho seja o trabalho docente articulado e os primeiros resultados dessa ação, iniciamos a escrita contextualizando essa proposta de trabalho, na sequencia, apresentamos o contexto e a maneira em que ela está sendo desenvolvida, para ao final apresentarmos os primeiros resultados e tecermos algumas discussões sobre o tema, refletindo principalmente sobre a necessidade de ampliarmos as investigações acerca do trabalho docente articulado entre Educação Infantil e Educação Especial.

O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Acredita-se essencial as áreas do conhecimento da Educação Especial e da Educação Infantil poderem se complementar. Para tal necessita-se da colaboração e engajamento da equipe diretiva, juntamente com professores, pais e, talvez, outros profissionais que trabalhem com as crianças com deficiência, como psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, etc, para pensar e desenvolver um programa inclusivo na Educação Infantil. Essa articulação entre as áreas da Educação, Saúde e Assistência Social inclusive é mencionada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, visto que ela menciona que a:

> [...] necessária articulação que deve haver entre a Educação e outras áreas, como a Saúde e a Assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças. Essa articulação,

> se necessária para outros níveis de ensino, na Educação Infantil, em função das características das crianças de zero a cinco anos de idade, se faz muitas vezes imprescindível. (p.4)

Apesar disso, no Brasil as ações de parceria entre as áreas acima mencionadas são escassas. Com isso, precisamos pelo menos nas escolas buscar promover a parceria entre Educação Especial e Educação Infantil tendo como foco o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, através do trabalho docente articulado buscamos legitimar uma parceria entre Educação Especial e Educação Infantil.

O Trabalho Docente Articulado propõe um elo entre Ensino Colaborativo e AEE (HONNEF, 2015). No Ensino Colaborativo os professores de Educação Especial e Ensino Comum estão juntos em sala de aula e dividem a responsabilidade de planejar, executar e avaliar as propostas desenvolvidas, e precisam realizar tais tarefas em conjunto com todos as crianças da sala (MENDES, 2014). No AEE o professor de Educação Especial desenvolve ações de forma individualizada com a criança com deficiência em uma sala de recursos multifuncional (BRASIL, 2009), ou seja, o ensino colaborativo realiza o atendimento especializado no espaço coletivo e o AEE realiza esse atendimento no espaço individualizado. Já no Trabalho Docente Articulado o professor de Educação Especial realiza ambas as práticas, pois não está sempre em sala com o professor e as crianças, mas tem um trabalho articulado ao professor e pode auxiliar este em sala e, por vezes, desenvolve propostas também no AEE (HONNEF, 2015), dependendo da necessidade da criança com deficiência.

É importante destacar que o trabalho em parceria entre professores de Educação Especial e os demais professores das escolas é uma proposta recente no contexto brasileiro, os primeiros estudos sobre o tema datam de 2004[4] com a temática do ensino colaborativo, já o trabalho docente articulado foi proposto desde 2013[5].

O trabalho docente articulado é uma proposta que surge ao se considerar a realidade da maioria das instituições públicas de ensino, em que o professor de Educação Especial não possui carga horária suficiente para estar sempre no espaço coletivo da sala com todas as crianças e nem as demandas de trabalho na escola permitem isso, pois geralmente o número de crianças com deficiência é considerável nas escolas e elas possuem somente um professor de Educação Especial, que necessita garantir condições de desenvolvimento e aprendizagem às crianças e orientar os professores e a família.

Na UEIIA temos sete crianças com deficiência distribuídas entre as sete turmas da escola, sendo: duas crianças, uma com idade de dois anos e outra com quatro anos, que possuem Síndrome de Down; uma criança de três anos com deficiência física; duas crianças com deficiências múltiplas, ambas com cinco anos; uma criança de quatro anos com deficiência auditiva e uma criança autista com seis anos de idade.

A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO E AS TURMAS MULTI-IDADES

[4] Zanata (2004), Capellini (2004).

[5] Honnef (2013).

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo desenvolve suas atividades no campus da Universidade Federal de Santa Maria desde 1989, e suas denominações iniciais foram "Creche" e "Núcleo de Educação Infantil", e em 2011 tornou-se uma Unidade de Educação Infantil, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Já há alguns anos, um dos principais compromissos da Unidade dentro da Universidade, além da educação das crianças, é a formação permanente (inicial e continuada) dos profissionais que nela atuam. Esse compromisso com a formação de professores, bolsistas, estagiários e demais profissionais envolvidos na tarefa de educar as crianças, veio sendo assumido pela Unidade desde o período em que ela ainda era um projeto e denominada de Núcleo de Educação Infantil, mais especificamente a partir do ano de 2007.

Na Unidade, atualmente contamos bolsistas que atuam nas turmas (dois em cada turno, em cada uma das sete turmas) e que têm o compromisso de apoiar o professor em todas as propostas organizadas para as crianças. Esses bolsistas são acadêmicos dos cursos de Educação Especial e Pedagogia da UFSM, portanto, em processo de formação inicial.

Com relação aos bolsistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), até o ano de 2014 contávamos com apenas um, com carga horária de 20h semanais, que atendia a todas as turmas, transitando nos turnos manhã e tarde. Contudo, foi necessário e possível contratar, a partir de 2015, dois bolsistas de AEE, acadêmicos do Curso de Educação Especial da UFSM, sendo um para cada turno, o que vem contribuindo para a qualificação das ações desenvolvidas para/com as crianças.

Na Unidade, realizamos semanalmente 4h de encontro de formação e planejamento, que acontecem à noite, em um dia da semana, no qual, os bolsistas da Educação Especial que atuam no AEE, tem sua carga horária ajustada para poder participar. Compreendemos que a atuação dos bolsistas na escola, para além de estar junto às crianças, é apoiar os momentos de formação, buscando articular todos os estudos realizados sobre a Educação Infantil com a Educação Especial, bem como apoiar os professores na construção do planejamento das propostas para as crianças, buscando pela organização de um planejamento que garanta a inclusão de todas as crianças, sejam elas com deficiência ou não.

A organização das turmas na UEIIA é multi-idade, o que acontece na escola desde o ano de 2008. Conforme a Proposta Pedagógica da UEIIA, essa proposta foi colocada em prática após o grupo de profissionais que atuava na escola na época ter aprofundado seus estudos acerca da perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky (1998), das linguagens das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), e acreditar no quanto seria importante para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças estar diariamente em interação com crianças de diferentes idades.

A proposta foi bem avaliada pelas crianças, professores e famílias desde o primeiro ano da experiência e, por isso, de lá para cá a proposta de multi-idades se manteve na Unidade, assumindo diferentes formas de organização a cada ano, ora com maior ou menor diferença entre as idades, de acordo com o grupo de crianças e professores atuantes em cada período, buscando respeitar as singularidades de todos os sujeitos envolvidos no processo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's) (BRASIL, 2010), definem que "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira" (BRASIL, 2010, p.25), e também que:

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p.18).

Na Ipê Amarelo, desde então nossa Proposta Pedagógica pauta-se, em primeiro lugar, pelo proposto nestas Diretrizes, e ao perceber o potencial das interações nas turmas multi-idades, passamos a compreender, enquanto grupo, que a melhor forma de possibilitar às crianças as melhores experiências no que tange às interações e brincadeiras, eixos propostos nas DCNEI's, seria garantir que todas as crianças pudessem viver essa experiência.
Então, em 2015 organizamos mais turmas multi-idades na escola, com diferença de dois anos em cada turma, ou seja, crianças de 2 a 4 anos de idade, de 3 a 5 anos de idade, e de 4 a 6 anos de idade; essa organização nos desafiou a ampliar a abrangência das faixas etárias, pois as potencialidades e capacidades das crianças ao interagirem com colegas de diferentes idades tornava-se cada vez mais evidente.
Com esta proposta, ao longo de todos esses anos a UEIIA tem buscado superar as teorias do desenvolvimento único, trazendo para o debate a teoria sócio-interacionista (VYGOTSKY, 1998) na tentativa de romper com paradigmas que remetem a seriação e padronização das crianças, para romper com aquele velho "currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único" (FORMOSINHO, 2007), que pretende ocultar as diferenças, as singularidades das crianças.
Nesse sentido, na busca de romper com esta lógica de classificação e seriação que a Educação Infantil "herdou" do Ensino Fundamental, Prado (205, p.138) comenta:

> [...] os agrupamentos multietários na Educação Infantil, buscando um alargamento das idades das crianças nas turmas (agrupamentos) poderiam ser vistos como um primeiro passo para contrariar a lógica escolar perversa, segregadora e excludente, subvertendo a ordem escolar etária e suas bases que são reproduzidas no contexto da Educação Infantil.

Nossa experiência na UEIIA tem revelado que na organização das crianças em turmas multi-idade as singularidades destas têm se tornado mais visíveis e, por isso mesmo, levadas em consideração no planejamento das ações pedagógicas e na atuação do professor junto ao grupo. As singularidades destas crianças não podem ser cobertas, pois todas atuam de modos muito diferentes, apresentam interesses e necessidades muito específicos, o que requer do professor um olhar atento a todas essas especificidades. Por isso mesmo, uma única proposta para todas as crianças não é possível, sendo necessária a organização de diferentes espaços e materiais no contexto da sala, visando atender aos interesses e necessidades de todas as crianças. Em verdade, uma única proposta também não é possível nem mesmo para turmas com crianças da mesma faixa etária, pois estas também têm singularidades, interesses e necessidades próprios, que as diferem umas das outras.
Além disso, esta proposta tem mostrado também que no grupo multietário as crianças tem um maior incentivo à autonomia, à responsabilidade, à colaboração, ao respeito à diversidade e uma proposta cultural diversificada e coletiva.
Mas para que se possa dar visibilidade a estas singularidades de cada criança, a UEIIA também tem por princípio a escuta de cada uma delas. E escutar as crianças não é uma tarefa fácil, pois demanda muita sensibilidade, comprometimento e disposição de todos os responsáveis pela educação dessas crianças.
Quando falamos especificamente sobre o trabalho com crianças de 0 e 6 anos, essa tarefa de '*escuta'* requer muita sensibilidade e olhar atento, pois nesse caso, aos pedagogos - e a todos aqueles que atuam de uma forma ou de outra com as crianças - cabe realizar de modo mais intenso uma escuta que não se dá apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos (RINALDI, 2012).
Nossa proposta pedagógica na UEIIA é pautada por esse processo de escuta, pois é ele que nos permite respeitar a criança em seus direitos fundamentais (CAMPOS; ROSEMBERG,

2009) e atender ao que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

METODOLOGIA

Tendo por base as Diretrizes (BRASIL, 2010) e a proposta pedagógica desafiadora das multi-idades na UEIIA, se pretendeu investigar e analisar em que medida um trabalho docente articulado entre Educação Especial e Educação Infantil pode colaborar com o desenvolvimento das crianças com e sem deficiência e com a formação dos professores envolvidos nessa ação. Assim, entendendo que as interações e as brincadeiras são essenciais ao desenvolvimento infantil e que elas são potencializadas no espaço coletivo e com a multi-idade, iniciou-se o trabalho articulado entre as professoras das turmas da UEIIA e as bolsistas da Educação Especial que atuavam-no AEE da escola. Esse trabalho foi desenvolvido com a participação de duas bolsistas de Educação Especial, da diretora e a coordenadora pedagógica da Unidade, além da coordenadora deste projeto e uma professora colaboradora docente de ensino superior, na área de Educação Especial da UFSM. Após esse encontro o projeto foi apresentado às professoras da escola e esclarecida a forma de atuação das bolsistas, que seria no espaço coletivo da sala, com toda a turma da criança com deficiência, e em alguns momentos se necessário atendimento individualizado com ela na sala de recursos multifuncionais.

Assim, inicialmente teve-se um encontro para organizar as ações do projeto no referido ano, sendo que se optou por encontros mensais de estudo entre os participantes, tendo em vista os horários das participantes do projeto.

A investigação pautou-se na pesquisa-intervenção, que envolve o planejamento, a implementação e avaliação de práticas educacionais inovadoras, essas práticas são "[...] destinadas a produzir avanços, melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam", sendo que posteriormente deve-se realizar "avaliação dos efeitos dessas interferências" (DAMIANI et. al, 2013, p.58).

O trabalho docente articulado na Educação Infantil configura-se como uma prática inovadora, que envolve planejamento e implementação e, para chegar à resposta da questão de pesquisa, foi necessário realizar avaliação dessa prática no que tange às implicações que trouxe aos sujeitos nela envolvidos, ou seja, as crianças, os professores e as bolsistas de Educação Especial. Desse modo, os instrumentos de pesquisa foram observações, diário de campo e encontros com as professoras bolsistas e as professoras referência das turmas em que estão as crianças com deficiência. Nesses encontros, que foram cinco no ano de 2015, buscou-se refletir e discutir sobre o trabalho em parceria, sendo possível identificar a necessidade e carência de estudos e experiências que aliem Educação Especial e Educação Infantil, o que dificultou o trabalho pela escassez de referências, mas permitiu ao grupo envolvido criar possibilidades de intervenção de acordo com cada realidade, considerando as características das crianças e a diversidade das turmas, que são multi-idades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As discussões nos encontros de avaliação das intervenções e do trabalho articulado evidenciaram que o AEE na Educação Infantil não necessita efetivamente ser individualizado, realizado em sala de recursos multifuncional, mas sim pode e apresenta resultados positivos ao ser desenvolvido no coletivo de toda a turma.

O trabalho das bolsistas iniciou com a discussão sobre a situação de cada criança com deficiência da Unidade Ipê Amarelo, buscando familiaridade com cada criança com deficiência, conhecendo suas características, suas deficiências, sua turma e professoras.

Nos encontros seguintes as bolsistas relataram as situações observadas em cada sala, com cada criança, sendo que também se buscou dialogar com as professoras das turmas, a fim de poder auxiliá-las, orientá-las sobre formas de estimulação como, por exemplo, trazer diferentes materiais sensoriais para uma criança com deficiência múltipla e apresentar esse

material de forma tátil à criança, antecipando os acontecimentos de ida à pracinha, ao pátio de grama, ao jardim da escola, ao refeitório. Outro exemplo que podemos citar é o de ensinar a ação de rasgar para uma criança com hemiplegia e dificuldade motora em uma das mãos, o que dificultava o movimento de pinça na mão esquerda, e foi orientado as professoras para que auxiliassem a criança a apoiar a mão paralisada sobre o papel e puxar o mesmo com a outra mão, assim conseguindo realizar a ação.

Para chegar às orientações e ao plano de intervenção com a criança na sala da turma ou na sala de recursos, inicialmente as bolsistas e coordenadoras estudavam e discutiam sobre a deficiência da criança, as especificidade de seu contexto escolar e familiar. Durante este estudo já se pensava em uma forma de atuação com a criança, sendo que a atuação sempre teve por base o trabalho articulado entre professores da sala e as bolsistas da Educação Especial. Com isso, os bolsistas buscavam planejar intervenções em conjunto com os professores das turmas, desenvolver as ações em conjunto e avaliá-las, com objetivo de refletir sobre o desenvolvimento da criança a partir do que foi proposto.

Desse modo, no segundo semestre, nos meses de setembro e outubro, as professoras das turmas foram chamadas para um momento de reflexão e discussão sobre o desenvolvimento da criança com deficiência da sua turma. As professoras nesse momento citaram as angústias que possuíam em relação à criança com deficiência, mas também citaram conquistas dela, bem como apontaram ações que pensavam necessárias para a criança e para a turma como um todo. Nesses momentos, estabeleceram-se conjuntamente linhas de ação para o trabalho com cada criança com deficiência em cada turma.

A partir das ações do projeto desenvolvidas em 2015, os professores das turmas pontuaram a necessidade de haver mais encontros em que se pudesse refletir sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência. As bolsistas de Educação Especial mencionaram seu desejo dos encontros de discussão serem quinzenais e não mensais, tendo em vista poderem discutir e pensar melhor de forma coletiva sobre as deficiências, as possibilidades e desafios do trabalho da Educação Especial na Educação Infantil a partir do Trabalho Docente Articulado (HONNEF, 2015).

Desse modo, entende-se que os resultados do projeto no ano de 2015 evidenciaram que as crianças com deficiência, ao participarem dos atendimentos realizados no coletivo da turma, mostram-se mais seguras no grupo, desenvolvendo maior sentimento de pertencimento a este, pois elas não são isoladas dos seus colegas para receber o atendimento, apesar de isso ser necessário por vezes. Do mesmo modo percebe-se que a promoção da interação entre as crianças tem contribuído significativamente para o desenvolvimento das crianças com deficiência e, as turmas serem organizadas em multi-idades colaboram para essa interação e evidenciam as necessidades de todas as crianças, não somente daquelas com deficiência.

Ainda, compreendemos que estar em um grupo multietário tem potencializado um sentimento de segurança e capacidade nas crianças com deficiência, pois ali convivem com outras crianças que estão em processo de desenvolvimento e aprendizagem muito diferentes umas das outras. Além disso, junto aos colegas as crianças com deficiência sentem-se mais desafiadas, apoiadas em seus processos de descoberta, pois há aqueles que já descobriram e incentivam os demais, e aqueles que estão no mesmo processo de descoberta; elas aprendem e ensinam, na interação com estes, diferentes modos de agir, de experimentar. Por isso tudo, conforme já pontuamos, as interações entre as crianças são potencializadoras do seu desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1998, p. 112), é através das interações que o conhecimento vai se constituindo, pois "é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência".

Nas turmas multi-idades as diferenças entre todas as crianças tornam-se mais visíveis: enquanto umas engatinham, outras caminham, outras correm; enquanto umas se alimentam com a colher, outras se alimentam com garfo e faca; enquanto umas precisam de ajuda para se vestir, outras já se vestem sozinhas; enquanto umas gostam (e necessitam) de histórias

curtas, outras já gostam de histórias com um enredo mais complexo; enquanto umas já recortam o papel com a tesoura, outras o rasgam.

Nas turmas organizadas em multi-idade todas as crianças têm alguma necessidade especial, e as crianças com deficiência passam a ser vistas também com necessidades próprias como qualquer outra criança. Todas, assim, acolhem e buscam ajudar umas às outras, ensinando outras formas de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, Prado (2015, p. 165), ao comentar suas observações nos agrupamentos multietários em uma creche pública da cidade de Campinas/SP, argumenta que "as crianças evidenciavam ainda, que maiores e menores vivem experiências diversas e semelhantes quando estão no espaço educativo (e fora dele), e que aprendem umas com as outras também e independentemente de suas idades".

Nessa experiência as crianças aprendem o quanto são diferentes e o quanto, por isso mesmo, vivem experiências diferentes que precisam ser valorizadas, experiências essas que podem ser compartilhadas com o colega de outra idade. O agrupamento multietário, assim, possibilita que cada criança acolha a diferença e compreenda a necessidade do outro, e que todos os adultos, das diferentes áreas, escutem e compreendam as especificidades de todas elas.

Destacamos, nesse sentido, que o atendimento educacional especializado coletivo requer um trabalho articulado, em parceria entre professores referência e bolsistas de Educação Especial, e ele requer uma definição de papéis e responsabilidades que não é simples. Desse modo, entende-se essencial que as professoras bolsistas de Educação Especial e as professoras referência da Educação Infantil percebam-se como suporte umas das outras e sejam complementares na promoção da infância como momento de descoberta, de explorações, de criações, de aprendizagens que constituem e produzem culturas infantis e promovem o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto no ano de 2015 já trouxe avanços no que tange à reflexão acerca das intervenções da Educação Especial na Educação Infantil, porém, entende-se que esse é um campo vasto de investigação e que necessita de um período considerável de acompanhando para se conseguir resultados confiáveis.

Entende-se que este estudo deve ser longitudinal, pois assim se pode acompanhar o desenvolvimento das crianças durante todo ou quase todo o período da Educação Infantil e verificar efetivamente em que medida o trabalho desenvolvido a partir de uma proposta de parceria entre Educação Especial e Educação Infantil, colabora para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, a natureza do trabalho envolvido requer parceria pedagógica e esta não se conquista de forma rápida, o que também justifica um estudo em longo prazo.

Em 2015 conseguimos desenvolver o projeto através de intervenções com as crianças e o grupo de estudo. Através destas ações constatamos um gradativo fortalecimento das ações com as crianças com deficiência, pois através dos estudos, tem mais clareza dos processos vivenciados por estas. A partir disso, no dia a dia da turma e nas intervenções do AEE observamos uma maior participação das crianças nas propostas apresentadas. Porém, em alguns momentos identificamos que é necessário também um atendimento mais individualizado com as crianças com deficiência, dependendo da necessidade desta, e para tal também entendemos que a articulação com o professor referência e com as propostas da turma é essencial.

Desse modo, entende-se necessário iniciar maior número de encontros entre professores bolsistas e professores referência para pensar formas de articular o trabalho que desenvolvem, tanto em conjunto em sala com a turma, quando de forma individualizada, na sala de recursos multifuncional.

REFERÊNCIAS

BRASIL (2009). Parecer CNE/CEB 020/2009. *Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica,.

_____ (2010). Ministério da Educação. Secretaria Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia (2009) . *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.* Brasília: MEC, SEB.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.) (1999). *As cem Linguagens da criança*. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira Infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre, Artmed.

FORMOSINHO, J (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único.* Mangualde: Edições Pedago.

PRADO, Patrícia Dias (2015). *Educação Infantil*: contrariando as idades. São Paulo: Képos.

RINALDI, C (2016). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Tradução: Vania Cury. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra.

UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO (2015). *Proposta Pedagógica .*

VYGOTSKY, L (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

O APADRINHAMENTO CIVIL – ENTRE A ADOÇÃO E A TUTELA

Cristina M. Araújo Dias[1]

Resumo

O instituto do apadrinhamento civil veio dar resposta à necessidade de encontrar no ordenamento jurídico português novas formas de colocação definitiva das crianças e dos jovens, que se acrescentassem ao regresso à família biológica e à adoção, evitando que as crianças e os jovens permaneçam internados demasiado tempo em instituições de acolhimento. O apadrinhamento civil permite a criação de laços afetivos entre a criança ou o jovem e uma pessoa singular ou uma família, que passa a exercer as responsabilidades parentais em relação ao afilhado, sem que a criança ou o jovem seja adotado e sem que se quebrem os laços com a sua família biológica. O objetivo é, mediante a constituição de um vínculo tendencialmente permanente, permitir o bem-estar e desenvolvimento da criança num ambiente familiar alternativo à sua família biológica, mas sem romper os laços com esta. Propomo-nos, assim, apresentar o regime jurídico do apadrinhamento civil, estabelecido na Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro, e alterada pela Lei n.º 141/2015, de 8 de setembro, tocando os seus principais pontos.

Palavras-chave

apadrinhamento civil; responsabilidades parentais; adoção; proteção de crianças e jovens em perigo.

[1] Professora Auxiliar com Agregação da Escola de Direito da Universidade do Minho

I. Nota prévia

A entrada em vigor do regime jurídico do apadrinhamento civil, com a Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro, e da respetiva regulamentação, pelo Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro, que veio concretizar os requisitos e os procedimentos necessários à habilitação dos padrinhos, tem repercussões no domínio da proteção de crianças e jovens.

De facto, e como se lê na Exposição de Motivos da Proposta de Lei n.º 253/X, era necessário encontrar no ordenamento jurídico português novas formas de colocação definitiva das crianças e dos jovens, que se acrescentassem ao regresso à família biológica e à adoção, dado que estas duas soluções não se têm revelado suficientes para evitar que as crianças e os jovens permaneçam internados demasiado tempo em instituições de acolhimento.

O apadrinhamento civil surge, assim, essencialmente vocacionado para ser uma resposta às crianças ou aos jovens em perigo, que permanecem em instituições de acolhimento, e que não beneficiam de forma plena dos cuidados parentais dos progenitores e que não se encontram em situação de adotabilidade (v., preâmbulo do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro).

O apadrinhamento civil permite a criação de laços afetivos entre a criança ou o jovem e uma pessoa singular ou uma família, que passa a exercer as responsabilidades parentais em relação ao afilhado, sem que a criança ou o jovem seja adotado e sem que se quebrem os laços com a sua família biológica. O objetivo é, mediante a constituição de um vínculo tendencialmente permanente, permitir o bem-estar e desenvolvimento da criança num ambiente familiar alternativo à sua família biológica, mas sem romper os laços com esta.

Por seu lado, estando em causa o projeto de vida destas crianças ou jovens, o superior interesse da criança impõe a existência de um processo de habilitação dos padrinhos tendente a aferir a idoneidade e a autonomia de vida das pessoas que pretendem apadrinhar.

Apesar de algumas falhas e incorreções da lei, entretanto corrigidas pela Lei n.º 141/2015, de 8 de setembro, conseguindo-se a sua aplicação prática, como visado pelo legislador, o apadrinhamento civil seria uma resposta alternativa à institucionalização de muitas crianças e jovens e veio colmatar um vazio legal.

O art. 2.º da Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro[2], define o apadrinhamento civil como "uma relação jurídica, tendencialmente de carácter permanente, entre uma criança ou jovem e uma pessoa singular ou uma família que exerça os poderes e deveres próprios dos pais e que com ele estabeleçam vínculos afetivos que permitam o seu bem-estar e desenvolvimento, constituída por homologação ou decisão judicial e sujeita a registo civil"[3].

O novo instituto terá sido criado tendo em vista fundamentalmente as crianças e os jovens em perigo, colocados em instituições de acolhimento, que não se encontrem em situação de adotabilidade, seja por não serem encaminhados para adoção, seja por não serem adotados. Em relação aquelas crianças ou jovens cujo vínculo com a família biológica não esteja completamente comprometido ou que, por motivos vários, como sejam a idade, o passado problemático, não haja candidatos a adotantes que tornem provável a adoção das

[2] Sempre que no texto sejam citados artigos, sem indicação expressa do diploma a que pertencem, a menção reporta-se à Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 141/2015, de 8 de setembro.

[3] O vínculo de apadrinhamento civil é sempre constituído pelo tribunal a quem cabe homologar o compromisso de apadrinhamento civil ou proferir decisão a constituir tal relação (arts. 13.º e 18.º da Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro).

mesmas, a lei não previa qualquer outra solução que não a institucionalização (Helena Gomes de Melo/João Vasconcelos Raposo/Luís Baptista Carvalho/Manuel do Carmo Bargado/Ana Teresa Leal/ Felicidade d'Oliveira (2010), pp. 226 e 227). O apadrinhamento civil visa dar uma resposta alternativa a essas mesmas crianças e jovens.

O apadrinhamento civil permite a criação de laços afetivos entre a criança ou jovem e uma pessoa singular ou uma família, que passa a exercer as responsabilidades parentais em relação à criança ou jovem (salvo a existência de limitações previstas no compromisso de apadrinhamento civil ou na decisão judicial – art. 7.º, n.º 1), sem que a criança ou o jovem seja adotado e sem que se quebrem os laços com a sua família biológica[4]. O objetivo é, nestas condições, permitir o bem-estar e desenvolvimento da criança num ambiente familiar alternativo à sua família biológica, mas sem romper os laços com esta. Por isso, o vínculo que se gera é permanente (art. 24.º) ou tendencialmente permanente, uma vez que não implica adoção plena da criança ou do jovem e admite revogação (art. 25.º).

II. Algumas considerações sobre o regime jurídico

a) Capacidade para apadrinhar e habilitação dos padrinhos

Dispõe o art. 4.º da Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro, que podem apadrinhar pessoas maiores de 25 anos, previamente habilitadas para o efeito.

A habilitação consiste na certificação de que a pessoa singular ou os membros da família que pretendem apadrinhar uma criança possuem idoneidade e autonomia de vida que lhes permitam assumir as responsabilidades próprias do vínculo em causa (art. 12.º). Como pode ler-se no Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro, que procedeu à regulamentação da Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro, "*o superior interesse da criança impõe a certificação das competências pessoais mínimas através de um processo de habilitação (…). De facto, apesar de os efeitos do apadrinhamento civil implicarem um regime mais simplificado e célere do que o regime da adopção, a habilitação dos padrinhos não deve ser, por isso, menos exigente do que a selecção dos candidatos a adoptantes, uma vez que, em ambos os casos, está em causa a constituição de um vínculo afectivo e jurídico entre uma criança ou jovem e um adulto ou família, com a atribuição de responsabilidades parentais. Por isso, a habilitação dos padrinhos pressupõe não só uma avaliação das capacidades dos candidatos ao apadrinhamento civil para estabelecerem relações afectivas próximas com uma criança ou jovem e para exercerem as inerentes responsabilidades parentais mas também uma avaliação das suas capacidades para estabelecerem relações de cooperação com os pais da criança ou jovem, tal como a lei exige (…)*".

A habilitação dos padrinhos cabe ao organismo competente da segurança social (art. 12.º, n.º 2). De facto, são competentes para receber a ficha de candidatura os centros distritais do Instituto da Segurança Social, I. P., o Instituto de Ação Social da Região Autónoma dos Açores, o Centro de Segurança Social da Região Autónoma da Madeira e, no concelho de Lisboa, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (art. 7.º, n. 1, do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro). Todavia, e mediante acordos de cooperação celebrados com o organismo competente da segurança social, as instituições que disponham de meios adequados podem adquirir a legitimidade para designar e habilitar padrinhos (art. 12.º, n.º 3, da Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro, e art. 7.º, n.º 2, do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro). O

[4] Conforme resulta da anotação do Observatório Permanente da Adopção, embora os padrinhos substituam, no exercício das responsabilidades parentais, os pais, o apadrinhamento não aspira a igualar-se à relação de parentalidade. Assim, "os padrinhos assumirão o papel que geralmente lhes está associado na linguagem corrente: são pessoas que não se confundem com os pais, que não assumem o estatuto de pais, mas que desempenham as funções de pais sempre que estes não possam fazê-lo. No fundo, em linguagem corrente, o padrinho identifica-se com "aquele que acolhe" ou "aquele que protege" (Observatório Permanente da Adoção (2011), p. 8).

art. 8.º, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro, esclarece que, nos acordos de cooperação existentes com instituições na área da infância e juventude que desenvolvem respostas sociais no âmbito da proteção das crianças e jovens em situação de perigo, deve entender-se por *meios adequados* a constituição de uma equipa técnica multidisciplinar, composta por profissionais com formação diversificada no domínio da capacitação das famílias e do desenvolvimento integral da criança ou do jovem, assim como da logística necessária à respetiva intervenção.

Assim, quem pretender apadrinhar civilmente uma criança ou jovem deve comunicar essa intenção às entidades competentes referidas, mediante o preenchimento de uma ficha de candidatura, acompanhada de todos os documentos necessários à comprovação dos requisitos referidos no art. 3.º do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro, sob pena de, faltando um dos documentos, haver rejeição liminar da candidatura.

Na habilitação dos padrinhos deve proceder-se à avaliação de determinados elementos, nomeadamente a capacidade para o exercício das responsabilidades parentais, a disponibilidade para respeitar os direitos dos pais ou de outras pessoas relevantes para a criança ou o jovem, assim como a capacidade e disponibilidade dos padrinhos para promover a cooperação com os pais na criação das condições adequadas ao bem-estar e desenvolvimento da criança ou do jovem.

A decisão sobre a habilitação dos padrinhos é precedida da elaboração de relatório psicossocial dos candidatos pelas entidades competentes para a habilitação, e já mencionadas, que terão que a proferir no prazo de seis meses contados a partir da data de entrega da ficha de candidatura (art. 4.º do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro). Da decisão que recuse a habilitação dos padrinhos cabe recurso, a interpor no prazo de 30 dias, para o tribunal competente em matéria de família e menores da área da sede do organismo da segurança social ou da entidade que tenha celebrado acordos de cooperação (art. 12.º, n.º 4).

Sendo este o regime regra quanto à habilitação dos padrinhos há que considerar os casos especiais referidos no art. 11.º, n.º 5, da Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro, e no art. 5.º do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro.

De facto, dispõe o art. 11.º, n.º 5, que podem ser designados como padrinhos os familiares, a pessoa idónea ou a família de acolhimento a quem a criança ou o jovem tenha sido confiado no processo de promoção e proteção ou o tutor.

Como resultado de um processo de promoção e proteção, o art. 35.º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP - Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro) determina as medidas que podem ser adotadas no caso concreto. As alíneas *b*), *c)* e *e)* referem o apoio junto de outro familiar, a confiança a pessoa idónea e o acolhimento familiar.

Quanto ao tutor, sendo um órgão da tutela, vem suprir as responsabilidades parentais, no caso de menores numa das situações do art. 1921.º do Código Civil.

As pessoas que pretendam apadrinhar nestes casos especiais devem apenas apresentar a informação prevista nas alíneas *f)* a *l)* do n.º 1 do art. 3.º do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro (art. 5.º do mesmo decreto), ou seja, ficam dispensados da avaliação da sua personalidade, maturidade, capacidade afetiva e estabilidade emocional; capacidades educativas e relacionais para responder às necessidades específicas da criança ou do jovem e para promover o seu desenvolvimento integral; condições de higiene e de habitação; situação económica, profissional e familiar; e ausência de limitações de saúde que impeçam prestar os cuidados necessários à criança ou ao jovem.

O processo facilitado para estas pessoas apadrinharem justifica-se pelo facto de, em relação a elas, já terem sido considerados os fatores de avaliação no âmbito do processo de promoção e proteção ou de escolha do tutor. A possibilidade de estas pessoas apadrinharem a criança ou o jovem que têm a seu cargo passa apenas pela audição da comissão de proteção de crianças e jovens que aplicou a medida ou da entidade que realizou a avaliação em que se baseou a decisão judicial de aplicação da medida ou de instauração da tutela (art. 5.º, n.º 2, do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro). Repare-se que estas pessoas

são designadas como padrinhos sem necessidade de constarem da lista das pessoas habilitadas referida no n.º 1 do art. 11.º da Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro (v. também, art. 4.º, *in fine*). Em todo o caso, pode acontecer que também estas pessoas fiquem sujeitas ao processo de habilitação comum, sempre que da informação prestada resultem motivos que justifiquem a necessidade de uma avaliação global dessas pessoas (art. 5.º, n.º 3, do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro).

b) Capacidade para ser apadrinhado

O apadrinhamento deve apresentar reais vantagens para a criança ou o jovem, devendo, portanto, estabelecer-se essa relação quando satisfaça o superior interesse da criança. Por outro lado, não podem estar verificados os pressupostos da confiança com vista à adoção (arts. 1978.º e segs. do Código Civil). Além disso, só pode ser apadrinhada a criança ou o jovem menor de 18 anos que esteja a beneficiar de uma medida de acolhimento em instituição ou de uma outra medida de promoção e proteção (als. *a)* e *b)* do n.º 1 do art. 5.º), que se encontre numa situação de perigo confirmada em processo de uma comissão de proteção de crianças e jovens ou em processo judicial (al. *c)* do n.º 1 do art. 5.º) ou, ainda, que seja encaminhada para o apadrinhamento civil por iniciativa das pessoas ou entidades referidas no art. 10.º (al. *d)* do n.º 1 do art. 5.º).

Pode também, e sempre depois de uma reapreciação fundamentada do caso, ser apadrinhada qualquer criança ou jovem menor de 18 anos que esteja a beneficiar de confiança administrativa, confiança judicial (que desapareceu por força da Lei n.º 143/2015, de 8 de setembro) ou medida de promoção e proteção de confiança a instituição com vista a futura adoção ou a pessoa selecionada para a adoção quando se mostre que a adoção é inviável.

De referir ainda que enquanto subsistir um apadrinhamento civil não pode constituir-se outro quanto ao mesmo afilhado, exceto se os padrinhos viverem em família (art. 6.º). Neste último caso, a relação de apadrinhamento civil pode ser alargada ao cônjuge ou à pessoa que viva em união de facto com quem tenha apadrinhado civilmente uma criança ou jovem, desde que efetuada a respetiva habilitação[5].

c) Legitimidade para tomar a iniciativa e designação dos padrinhos

De acordo com o disposto no art. 10.º, o apadrinhamento civil pode ser da iniciativa do Ministério Público, como representante dos interesses da criança ou do jovem, da comissão de proteção de crianças e jovens, no âmbito dos processos que aí corram termos (e que seguem a tramitação prevista na LPCJP), do organismo competente da segurança social ou de instituição por esta habilitada nos termos que já referimos (art. 12.º, n.º 3, da Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro, e arts. 7.º e 8.º do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro), dos pais, representante legal da criança ou do jovem ou pessoa que tenha a sua guarda de facto, ou ainda da criança ou do jovem maior de 12 anos[6].

O apadrinhamento civil pode também ser constituído oficiosamente pelo tribunal (art. 10.º, n.º 3).

[5] O respetivo procedimento de alargamento corre no processo em que foi constituída a relação de apadrinhamento inicial, por decisão ou homologação judiciais (art. 6.º do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro).

[6] Neste caso, dispõe o art. 10.º, n.º 2, o tribunal nomeia, a pedido da criança ou do jovem, patrono que o represente.

Uma vez tomada a iniciativa do apadrinhamento civil por uma destas pessoas ou entidades, os padrinhos são designados de entre pessoas ou famílias habilitadas, constantes de uma lista regional do organismo competente da segurança social (art. 11.º, n.º 1).
Quando o apadrinhamento civil tiver lugar por iniciativa dos pais, do representante legal da criança ou do jovem, ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, ou ainda da criança ou do jovem, estes podem designar a pessoa ou a família da sua escolha para padrinhos, mas a designação só se torna efetiva após a respetiva habilitação (art. 11.º, n.º 2)[7].
Por seu lado, a instituição que tiver acolhido a criança ou o jovem pode designar os padrinhos de entre as pessoas ou famílias habilitadas, constantes da lista regional do organismo competente da segurança social (art. 11.º, n.º 4).
A designação dos padrinhos segue um regime especial, como já analisámos, no caso de se tratar de familiares, pessoa idónea ou família de acolhimento a quem a criança ou o jovem tenha sido confiado no processo de promoção e proteção ou do tutor (art. 11.º, n.º 5, da Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro, e art. 5.º do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro).

d) Constituição da relação de apadrinhamento civil e consentimentos necessários

O apadrinhamento civil constitui-se por decisão judicial, nos casos em que: i) esteja a correr um processo judicial de promoção e proteção ou um processo tutelar cível; ii) não sendo obtido o consentimento de uma das pessoas referidas no n.º 1 do art. 14.º, possa o mesmo ser dispensado nos termos do n.º 4 do mesmo artigo; iii) tenha havido parecer desfavorável do conselho de família[8]; ou por compromisso de apadrinhamento civil homologado pelo tribunal (art. 13.º, n.º 1). É competente para a constituição do apadrinhamento civil o tribunal de família e menores ou, fora das áreas abrangidas pela jurisdição dos tribunais de família e menores, o tribunal da comarca da área da localização da instituição em que a criança ou o jovem se encontra acolhido ou da área da sua residência (art. 18.º).
O tribunal deve, sempre que possível, tomar em conta um compromisso de apadrinhamento civil que lhe seja proposto ou promover a sua celebração (art. 13.º, n.º 2).
O apadrinhamento civil pode constituir-se em qualquer altura de um processo de promoção e proteção ou de um processo tutelar cível e, quando tiver lugar após a aplicação de uma medida de promoção e proteção ou após uma decisão judicial sobre responsabilidades parentais com que se mostre incompatível, determina necessariamente a sua cessação (art. 13.º, n.º 3).
Para que se constitua a relação de apadrinhamento civil, e para além da audição obrigatória e participação da criança ou do jovem e dos pais, representante legal ou pessoa que tenha a guarda de facto (arts. 13.º, n.º 2, e 11.º, n.º 6), o art. 14.º exige o consentimento da criança ou do jovem maior de 12 anos; do cônjuge do padrinho ou da madrinha não separado judicialmente de pessoas e bens ou de facto ou da pessoa que viva com o padrinho ou a madrinha em união de facto[9]; dos pais do afilhado, mesmo que não exerçam as responsabilidades parentais, e ainda que sejam menores; do representante legal do afilhado; de quem tiver a sua guarda de facto, nos termos do art. 5.º da LPCJP.

[7] Quando tal designação não tiver sido feita, ou não se tiver tornado efetiva por não ter havido habilitação, os padrinhos são escolhidos de entre as pessoas ou famílias habilitadas, constantes da lista regional do organismo competente da segurança social (art. 11.º, n.º 3).

[8] Quando a criança ou o jovem estiver sujeito a tutela, exige-se o parecer favorável do conselho de família (art. 14.º, n.º 6).

[9] De acordo como art. 1.º, n.º 2, da Lei n.º 7/2001, de 11 de maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 23/2010, de 30 de agosto, e pela Lei n.º 2/2016, de 29 de fevereiro, é necessário que o padrinho ou a madrinha viva com outra pessoa, independentemente do sexo, em condições análogas às dos cônjuges há mais de dois anos.

Há, todavia, situações em que o consentimento não é necessário e que estão previstas nos n.º 2 e 3 do art. 14.º. Por outro lado, o tribunal pode dispensar o consentimento das pessoas que o deveriam prestar, nos termos do art. 14.º, n.º 4.
As comissões de proteção de crianças e jovens, a segurança social e as instituições por esta habilitadas devem comunicar ao tribunal os casos em que entendam dever haver lugar a dispensa do consentimento (art. 14.º, n.º 5). Nestes casos, o tribunal notifica o Ministério Público, a criança ou o jovem maior de 12 anos, os pais, o representante legal ou quem detiver a guarda de facto para alegarem por escrito, querendo, e apresentarem prova no prazo de 10 dias (art. 19.º, n.º 5). Se não for apresentada prova, a decisão é da competência do juiz singular; se for apresentada prova, há lugar a debate judicial perante um tribunal composto pelo juiz, que preside, e por dois juízes sociais (art. 19.º, n.º 6).
De referir ainda que a constituição do apadrinhamento civil, bem como a sua revogação, estão sujeitas a registo civil obrigatório, efetuado imediata e oficiosamente pelo tribunal que decida pela sua constituição ou revogação (art. 28.º, n.º 1, e art. 1.º, al. *i*), do Código do Registo Civil).

e) O compromisso de apadrinhamento civil

O compromisso de apadrinhamento civil, ou a decisão do tribunal que constitui o apadrinhamento civil, contém obrigatoriamente os elementos constantes no art. 16.º.
O compromisso de apadrinhamento civil é obrigatoriamente subscrito pelos padrinhos, pelas pessoas que têm de dar consentimento, pela instituição onde a criança ou o jovem estava acolhido e que promoveu o apadrinhamento civil, pela entidade encarregada de apoiar o apadrinhamento civil, e pelo protutor, quando o tutor vier a assumir a condição de padrinho (art. 17.º).
O processo com vista à constituição do apadrinhamento civil, da iniciativa das entidades referidas no art. 10.º, consta do art. 19.º. Assim, tais pessoas ou entidades dirigem a sua pretensão à comissão de proteção de crianças e jovens, ou ao tribunal, em que já corra termos processo respeitante à mesma criança ou jovem ou, na sua inexistência, ao Ministério Público, ao organismo competente da segurança social ou a instituição por esta habilitada (art. 19.º, n.º 3).
Quando o compromisso de apadrinhamento civil for celebrado na comissão de proteção de crianças e jovens ou no organismo competente da segurança social, ou em instituição por esta habilitada, é o mesmo enviado ao tribunal competente, para homologação, acompanhado de relatório social (art. 19.º, n.º 1).
Uma vez recebido o compromisso de apadrinhamento civil, o tribunal terá de verificar se o mesmo acautela suficientemente os interesses da criança ou do jovem. Caso assim não seja, ou se não estiverem preenchidos os requisitos legais, o tribunal convida os subscritores a alterá-lo, num determinado prazo ou, não estipulando prazo, num período de dez dias, decidindo depois sobre a sua homologação. Se o compromisso vier a ser alterado, e o tribunal considerar que acautela suficientemente os interesses da criança ou do jovem e respeita os requisitos legais, o tribunal procederá à sua homologação. Caso contrário, recusará a homologação do compromisso.
Se o compromisso for celebrado perante o Ministério Público (nos casos de não existir ainda um processo a correr termos), deve o mesmo também ser apresentado ao tribunal para homologação, seguindo-se a tramitação do n.º 2 do art. 19.º.
Não existindo acordo ou compromisso de apadrinhamento, e não estando a correr qualquer outro processo relativamente à mesma criança ou jovem, iniciar-se-á, com o pedido para a constituição do vínculo de apadrinhamento civil, um novo processo. O juiz procurará sempre promover a celebração de um compromisso de apadrinhamento civil (art. 13.º, n.º 2), que homologará se acautelar os interesses da criança ou do jovem. Quando tal não se verifique, e não haja possibilidade de acordo, a decisão quanto à constituição do apadrinhamento civil será judicial, notificando-se, para o efeito, o Ministério Público, a criança ou o

jovem maior de 12 anos, os pais, o representante legal ou quem detiver a guarda de facto para alegarem por escrito, querendo, e apresentarem prova no prazo de 10 dias (art. 19.º, n.º 5). Se não for apresentada prova, a decisão é da competência do juiz singular. Se for apresentada prova, qualquer que ela seja, haverá debate judicial perante um tribunal composto pelo juiz, que preside, e por dois juízes sociais (art. 19.º, n.º 6).
O processo judicial de apadrinhamento civil é de jurisdição voluntária, decidindo o tribunal segundo critérios de oportunidade e conveniência (art. 19.º, n.º 7).
Em qualquer estado da causa e sempre que o entenda conveniente, oficiosamente, com o consentimento dos interessados ou a requerimento destes, pode o juiz determinar a intervenção de serviços públicos ou privados de mediação (art. 19.º, n.º 9).

f) Efeitos do apadrinhamento civil

1. O exercício das responsabilidades parentais e as relações entre pais e padrinhos
Constituído o apadrinhamento civil os padrinhos exercem as responsabilidades parentais em relação ao afilhado, sem prejuízo de poderem existir limitações a tal exercício previstas no compromisso de apadrinhamento civil ou na decisão judicial (art. 7.º, n.º 1).
Ao exercício das responsabilidades parentais pelos padrinhos são aplicáveis as normas que regulam a tutela, ou seja, os arts. 1936.º a 1941.º do Código Civil (art. 7.º, n.º 2). Assim, os padrinhos só podem utilizar os rendimentos do afilhado no seu sustento e educação e na administração dos seus bens, estão proibidos de praticar certos atos[10] e precisam da autorização do Ministério Público[11] para a prática de outros[12], sob pena de nulidade ou outras sanções.
Se os pais da criança ou do jovem tiverem falecido, se estiverem inibidos do exercício das responsabilidades parentais ou se forem incógnitos são também aplicáveis os arts. 1943.º e 1944.º do Código Civil (art. 7.º, n.º 3). Os padrinhos devem prestar contas, perante o tribunal, quando cessar o apadrinhamento ou, mesmo no seu decurso, sempre que o tribunal o exigir (art. 7.º, n.º 4).
O apadrinhamento civil, apesar de ser definido como uma relação que se estabelece entre uma criança ou jovem e uma pessoa singular ou uma família, implica não só um relacionamento entre os padrinhos e o afilhado, mas também entre estes e os pais da criança ou do jovem[13]. Por isso, dispõe o art. 9.º que os pais e padrinhos têm um dever mútuo de respeito e de preservação da intimidade da vida privada e familiar, do bom nome e da reputa-

[10] De acordo com o art. 1937.º do Código Civil, com as necessárias adaptações.

[11] O art. 1938.º do Código Civil determina os atos dependentes de autorização do tribunal. Todavia, e por força do art. 2.º, n.º 1, al. *b)*), do Decreto-Lei n.º 272/2001, de 13 de outubro, aplicável ao apadrinhamento civil por força do n.º 5 do art. 7.º, tais atos estão dependentes de autorização do Ministério Público para a sua validade. O pedido de autorização deve ser dirigido ao agente do Ministério Público a exercer funções junto do tribunal que decidiu ou que homologou o compromisso de apadrinhamento civil (art. 3.º, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 272/2001, de 13 de outubro). Na falta de tal autorização os atos referidos nas als. *a)* a *d)* do n.º 1 do mencionado art. 1938.º podem ser anulados oficiosamente pelo tribunal durante a menoridade do afilhado ou a requerimento do próprio afilhado até cinco anos após a sua maioridade ou emancipação (art. 1940.º, n.º 1, do Código Civil). O Ministério Público pode, contudo, confirmar os atos praticados pelos padrinhos sem a necessária autorização (art. 1941.º do Código Civil, e art. 2.º, n.º 1, al. *d)*, do Decreto-Lei n.º 272/2001, de 13 de outubro).

O procedimento perante o Ministério Público segue as normas previstas nos arts. 3.º e 4.º do Decreto-Lei n.º 272/2001, de 13 de outubro, por remissão do n.º 5 do art. 7.º da Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro.

[12] Observando-se o disposto no art. 1938.º, n.º 1, do Código Civil, com as devidas adaptações.

[13] Os direitos reconhecidos aos pais no art. 8.º podem até ser reconhecidos a outras pessoas, nos termos que vierem a ser estabelecidos no compromisso de apadrinhamento civil ou na decisão judicial (art. 8.º, n.º 3).

ção. Além disso, devem cooperar na criação das condições adequadas ao bem-estar e desenvolvimento do afilhado. O apadrinhamento civil depende desta relação triangular e das boas relações entre os diferentes intervenientes.
O art. 8.º, n.º 1, determina que os pais, excetuado o caso de terem sido inibidos das responsabilidades parentais por terem infringido culposamente os deveres para com os filhos, com grave prejuízo destes, beneficiam dos direitos expressamente consignados no compromisso de apadrinhamento civil. A lei enuncia alguns dos direitos que podem constar no compromisso de apadrinhamento civil. Assim, os pais beneficiam do direito de conhecer a identidade dos padrinhos e dispor de uma forma de os contactar (art. 8.º, n.º 1, als. *a)* e *b)*); de saber o local de residência do filho e dispor de uma forma de o contactar (als. *c)* e *d)*); de serem informados sobre o desenvolvimento integral do filho, a sua progressão escolar ou profissional, a ocorrência de factos particularmente relevantes ou de problemas graves, nomeadamente de saúde (al. *e)*); de receberem com regularidade fotografias ou outro registo de imagem do filho (al. *f)*); de visitarem o filho, nas condições fixadas no compromisso ou na decisão judicial, designadamente por ocasião de datas especialmente significativas (al. *g)*).
A lei prevê a possibilidade de o tribunal poder estabelecer limitações aos direitos dos pais de contactar e visitar o filho quando os pais, no exercício destes direitos, ponham em risco a segurança ou a saúde física ou psíquica da criança ou do jovem ou comprometam o êxito da relação de apadrinhamento civil[14] (art. 8.º, n.º 2).

2. Apoio ao apadrinhamento civil
O art. 20.º prevê o acompanhamento da relação de apadrinhamento civil uma vez constituída. Este apoio ao apadrinhamento civil visa criar ou intensificar as condições necessárias para o êxito da relação de apadrinhamento e avaliar o êxito da relação de apadrinhamento, do ponto de vista do interesse do afilhado.
O apoio cabe às comissões de proteção de crianças e jovens, nos casos em que o compromisso de apadrinhamento civil foi celebrado em processo que aí correu termos, ou ao organismo competente da segurança social[15] (art. 20.º, n.º 2).
O apoio termina 18 meses sobre a constituição do vínculo, podendo terminar antes se a entidade responsável concluir que a integração familiar normal do afilhado se verificou (art. 20.º, n.º 4).

3. Obrigação recíproca de alimentos
Os padrinhos e os afilhados estão obrigados a prestar alimentos nos termos do art. 21.º.
O apadrinhamento civil não afeta a obrigação de prestar alimentos dos progenitores em relação aos filhos, mas se não estiverem em condições de satisfazer esse encargo, os padrinhos consideram-se ascendentes em primeiro grau do afilhado para efeitos da obrigação de lhe prestar alimentos (art. 21.º, n.º 1, da Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro, e art. 2009.º do Código Civil).

[14] A relação de apadrinhamento pode ficar comprometida se os pais começarem a contactar ou visitar a criança ou o jovem de forma excessiva ou se manipularem a criança ou o jovem no sentido de o afastarem dos padrinhos, dizendo mal destes.

[15] Que pode delegar o apoio em instituições que disponham dos meios adequados (art. 20.º, n.º 3).

De igual modo, o afilhado considera-se descendente em primeiro grau dos padrinhos para o efeito da obrigação de lhes prestar alimentos, ocupando essa posição para efeitos do art. 2009.º do Código Civil, mas é precedido pelos filhos destes em condições de satisfazer este encargo (art. 21.º, n.º 2).

4. Impedimento matrimonial e dispensa
O vínculo de apadrinhamento civil é considerado impedimento impediente à celebração do casamento entre padrinhos e afilhados (art. 22.º, n.º 1). Este impedimento é suscetível de dispensa pelo conservador do registo civil, que a concede quando haja motivos sérios que justifiquem a celebração do casamento, ouvindo, sempre que possível, quando um dos nubentes for menor, os pais (art. 22.º, n.º 2)[16]. A celebração do casamento, sem dispensa, e não obstante a existência do impedimento, importa, para o padrinho ou madrinha, a incapacidade para receber do seu consorte qualquer benefício por doação ou testamento (art. 22.º, n.º 3).

5. Direitos dos padrinhos e afilhado
Constituído o apadrinhamento civil, os padrinhos e o afilhado têm direito a beneficiar do regime jurídico de faltas e licenças equiparado ao dos pais e dos filhos, a beneficiar de prestações sociais nos mesmos termos dos pais e dos filhos, e a acompanhar-se reciprocamente na assistência na doença, como se fossem pais e filhos (art. 23.º, n.º 1).
Além disso, os padrinhos têm direito a considerar o afilhado como dependente para efeitos do disposto nos arts. 79.º, 82.º e 83.º do Código do IRS, e a beneficiar do estatuto de dador de sangue (art. 23.º, n.º 2).
Por seu lado, o afilhado beneficia das prestações de proteção nos encargos familiares e integra, para o efeito, o agregado familiar dos padrinhos (art. 23.º, n.º 3).

g) Duração e revogação do vínculo de apadrinhamento civil

O apadrinhamento civil constitui um vínculo permanente que pode, todavia, extinguir-se por revogação[17] (art. 24.º, n.º 1). Dispõe ainda o n.º 2 do art. 24.º que os direitos e obrigações dos padrinhos inerentes ao exercício das responsabilidades parentais e os alimentos cessam nos mesmos termos em que cessam os dos pais[18], ressalvadas as disposições em contrário estabelecidas no compromisso de apadrinhamento civil.
O apadrinhamento civil pode ser revogado por iniciativa de qualquer subscritor do compromisso de apadrinhamento, do organismo competente da segurança social ou de instituição por esta habilitada com acordo de cooperação, da comissão de proteção de crianças e jovens, do Ministério Público ou do tribunal. Os motivos para a revogação constam do n.º 1 do art. 25.º.
A decisão de revogação do apadrinhamento civil cabe ao tribunal que constituiu o apadrinhamento civil, por decisão judicial ou homologação do compromisso de apadrinhamento, correndo por apenso ao processo de constituição (art. 25.º, n.º 2).
Em qualquer estado da causa e sempre que o entenda conveniente, oficiosamente, com o consentimento dos interessados, ou a requerimento destes, pode o juiz determinar a intervenção de serviços públicos ou privados de mediação (art. 25.º, n.º 6).

[16] O processo de dispensa do impedimento perante o conservador do registo civil está sujeito ao disposto nos arts. 253.º e 254.º do Código do Registo Civil.

[17] Ou por morte dos padrinhos ou do afilhado. Repare-se que não há efeitos sucessórios da relação de apadrinhamento civil.

[18] Ou seja, com a maioridade, sem prejuízo de poder persistir nos termos do art. 1880.º do Código Civil, ou emancipação.

A revogação está sujeita a registo civil obrigatório (art. 28.º), efetuado imediata e oficiosamente pelo tribunal que decida pela sua revogação.
Os efeitos do apadrinhamento civil cessam no momento em que a decisão de revogação se torna definitiva (art. 27.º).
Porém, o art. 26.º prevê a manutenção de alguns direitos aos padrinhos, quando o apadrinhamento civil tenha sido revogado contra a sua vontade, e sem culpa deles, e enquanto o seu exercício não for contrário aos interesses da criança ou do jovem. Assim, as pessoas que tiveram o estatuto de padrinhos mantêm o direito de saber o local de residência da criança ou do jovem (al. *a)*); de dispor de uma forma de contactar a criança ou o jovem (al. *b)*); de ser informados sobre o desenvolvimento integral da criança ou do jovem, a sua progressão escolar ou profissional, a ocorrência de factos particularmente relevantes ou de problemas graves, nomeadamente de saúde (al. *c)*); de receber com regularidade fotografias ou outro registo de imagem da criança ou do jovem (al. *d)*); e de visitar a criança ou o jovem, designadamente por ocasião de datas especialmente significativas (al. *e)*).

III. Breves reflexões em torno do apadrinhamento civil

O apadrinhamento civil cria um vínculo, constituído pelo tribunal, por homologação ou decisão judicial, entre uma criança ou um jovem e uma pessoa singular ou uma família. Como resulta da exposição de motivos da Proposta de Lei n.º 253/X, o apadrinhamento civil é uma relação jurídica nova que se acrescenta à adoção e à tutela, constituindo um *minus* em relação à adoção e um *plus* relativamente à tutela (Jorge Duarte Pinheiro (2009) p. 722. No mesmo sentido, v., Tomé d'Almeida Ramião, (2011), p. 10). De facto, o apadrinhamento não implica um corte com a família biológica do afilhado, como na adoção (art. 1986.º do Código Civil), nem produz os efeitos atribuídos à mesma. Por outro lado, o apadrinhamento visa a integração familiar do afilhado junto dos padrinhos e constitui, em princípio, um vínculo permanente (arts. 2.º e 24.º da Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro), ao contrário da tutela que, visando suprir as responsabilidades parentais, termina com a maioridade (art. 1961.º, al. *a)*, do Código Civil (Jorge Duarte Pinheiro (2011) p. 723).
Tendo essencialmente em vista as crianças e os jovens institucionalizados e cujo projeto de vida não passa pela adoção, o apadrinhamento civil procura dar resposta alternativa a essas mesmas crianças e jovens, pela integração familiar normal do afilhado junto dos padrinhos (art. 20.º, n.º 4)[19].
Estando em causa o projeto de vida destas crianças ou jovens, o superior interesse da criança impõe a existência de um processo de habilitação dos padrinhos tendente a aferir a idoneidade e a autonomia de vida das pessoas que pretendem apadrinhar. É relativamente a este processo de habilitação que podem surgir alguns entraves na aplicação prática do instituto. Como referimos, o legislador considera que, apesar de os efeitos do apadrinhamento civil implicarem um regime mais simplificado e célere do que o regime da adoção, a habilitação dos padrinhos não deve ser menos exigente do que a seleção dos candidatos

[19] Apesar de visar essencialmente a criança ou o jovem institucionalizado, o apadrinhamento civil pode ser usado noutras situações. Helena Gomes de Melo/João Vasconcelos Raposo/Luís Baptista Carvalho/Manuel do Carmo Bargado/Ana Teresa Leal/ Felicidade d'Oliveira (2010) p. 251, consideram que o apadrinhamento visa dar resposta a certas situações até agora sem cobertura legal, como sejam os casos de pais que pretendem que os seus filhos vão estudar para o estrangeiro, para casa de familiares, e pretendem que estes cuidem dos filhos e os representem ou o caso de pais que emigram para o estrangeiro, não podendo levar consigo os filhos por não terem condições económicas para o fazer, e deixam-nos a cargo de familiares. Não se verificando os pressupostos do instituto da tutela (art. 1921.º do Código Civil), é normalmente através de procuração que estes pais dão poderes a terceiros para exercerem as responsabilidades parentais relativas aos filhos e os representarem junto de diversas entidades públicas e privadas. O problema é que estas entidades não têm aceitado os poderes conferidos por tal procuração. "O instituto do apadrinhamento civil, através de compromisso homologado pelo tribunal poderá, nos referidos casos, colmatar o vazio legal existente (...)" (p. 252). É evidente que tudo isto será possível dada a faculdade conferida no art. 11.º, n.º 2, de os pais poderem escolher os padrinhos, mas sempre sem prejuízo da devida habilitação destes últimos.

a adotantes, já que, nos dois casos, está em causa a constituição de um vínculo afetivo entre uma criança ou um jovem e uma pessoa ou uma família.
O facto de se exigir o preenchimento de certos requisitos, no interesse superior da criança ou do jovem, não significa que sejam as mesmas exigências da seleção de candidatos para a adoção. Na ponderação dos fatores de habilitação, previstos no art. 3.º do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro, os organismos competentes devem simplificar a sua atuação e responder à candidatura no prazo de seis meses contados a partir da data de entrega da ficha de candidatura (art. 4.º do mesmo decreto-lei).
Um outro ponto em que vemos alguma dificuldade de implementação prende-se com as relações entre pais e padrinhos. Estas são, nos termos do art. 9.º, pautadas pelo dever mútuo de respeito, devendo os pais e os padrinhos cooperar na criação das condições adequadas ao bem-estar e desenvolvimento da criança ou do jovem. Os direitos dos pais devem constar do compromisso de apadrinhamento civil, de entre os quais constam os referidos no art. 8.º, sendo de destacar o de contactar com o filho, de saber o local da sua residência e de o visitar. É evidente que os direitos de contactar e de visitar o filho podem ser limitados ou afastados, como vimos, quando os pais ponham em risco, no exercício destes direitos, a segurança ou a saúde física ou psíquica da criança ou do jovem ou comprometam o êxito da relação de apadrinhamento civil. Mas a questão estará em saber quando é que pode considerar-se que o comportamento dos pais, sobretudo quando não colaboraram na constituição do vínculo de apadrinhamento civil, está a comprometer o êxito da relação de apadrinhamento civil. Repare-se que o direito de visitar o filho se é importante para manter as relações afetivas com os progenitores pode ser motivo de conflito se, tendo sido estabelecido tal direito e os seus termos no compromisso de apadrinhamento civil, pais e padrinhos acabam por não se entender quanto ao seu cumprimento, como, aliás, ocorre frequentemente na aplicação prática das visitas do progenitor que não reside com a criança na regulação do exercício das responsabilidades parentais em caso de divórcio[20].
Parece-nos, de facto, que o sucesso da relação de apadrinhamento civil depende do bom entendimento e da cooperação entre pais e padrinhos. É evidente que, e no superior interesse do afilhado, importa manter as relações com os pais, mas não deve esquecer-se que são os padrinhos que passam a exercer as responsabilidades parentais, assumindo-se como as pessoas de referência da criança ou do jovem. A certeza e o regular cumprimento do compromisso de apadrinhamento civil devem pautar as relações entre pais, padrinhos e afilhado, tentando, assim, superar as dificuldades na implementação prática da coordenação de todos os direitos e obrigações dos intervenientes nesta relação triangular.
Ora, dependendo o apadrinhamento civil da cooperação entre pais e padrinhos, temos dúvidas quanto à sua exequibilidade na nossa sociedade atual. Assistimos, e no domínio do Direito da Família, a vários fenómenos que nos indicam que a nossa sociedade não é altru-

[20] A este problema refere-se também Ana Sofia Gomes (2009) p. 107, ao dizer que o comportamento dos pais pode comprometer a relação de apadrinhamento em várias situações, p. ex., se os pais, após a constituição do vínculo, contactam constantemente a criança, fazem jogos psicológicos com a criança, fazendo-a acreditar que os padrinhos são os culpados do afastamento do menor, criando, assim, uma má relação entre este e os padrinhos. "Não é difícil imaginar que, se entre progenitores separados ou divorciados, tais situações ocorrem e existe uma ligação de sangue, as mesmas também se verificarão e em algumas situações em termos ainda mais desequilibrados entre pais e padrinhos". V. também, Helena Gomes de Melo/João Vasconcelos Raposo/Luís Baptista Carvalho/Manuel do Carmo Bargado/Ana Teresa Leal/ Felicidade d'Oliveira (2010) p. 235, alertando para o comprometimento sério do sucesso do vínculo de apadrinhamento civil resultante dos entraves colocados pelos pais a uma vivência normal de família dos padrinhos e afilhado, sobretudo quando o apadrinhamento se constitui por decisão judicial, sem acordo.

ísta (salvo algumas exceções). Para a implementação do apadrinhamento civil é necessário que haja pessoas dispostas a assumir o papel de padrinhos. Acresce que, e ao contrário do que acontece, por exemplo, na medida de proteção do acolhimento familiar (arts. 35.º e 36.º do Decreto-Lei n.º 11/2008, de 17 de janeiro), o apadrinhamento civil não prevê qualquer prestação social[21].

Não podemos também deixar de referir uma outra questão que era colocada pelo disposto no n.º 4 do art. 3.º do Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro, antes da alteração efetuada pela Lei n.º 2/2016, de 29 de fevereiro, ou seja, a de saber se duas pessoas do mesmo sexo, casadas ou a viver em união de facto uma com a outra, podem habilitar-se, enquanto família, ao apadrinhamento civil e constituírem, como padrinhos, uma relação de apadrinhamento.

O Decreto-Lei n.º 121/2010, de 27 de outubro, definindo os procedimentos para a habilitação dos padrinhos, considerava, no n.º 4 do art. 3.º, que, para efeitos de ponderação, além dos fatores de habilitação referidos no n.º 1 do mesmo artigo, devia ter-se em consideração o disposto no art. 3.º da Lei n.º 9/2010, de 31 de maio[22], e no art. 7.º da Lei n.º 7/2001, de 11 de maio.

O art. 3.º da Lei n.º 9/2010, de 31 de maio, excluía a possibilidade de adoção, em qualquer das suas modalidades, por pessoas casadas com cônjuge do mesmo sexo, e o art. 7.º da Lei n.º 7/2001, de 11 de maio, abriu a possibilidade de adoção conjunta, tal como se fossem casadas, a duas pessoas, de sexo diferente, que vivam em união de facto. Portanto, quer estejam casadas quer vivam em união de facto, duas pessoas do mesmo sexo não podiam adotar conjuntamente.

O Decreto-Lei n.º 121/2019, de 27 de outubro, no seu art. 3.º, n.º 4, ao remeter para a referida legislação, considerava que o facto de uma pessoa estar casada ou viver em união de facto com outra do mesmo sexo não proibia a habilitação de tais pessoas, enquanto família, como padrinhos, com vista à constituição de uma relação de apadrinhamento civil. Apenas se ponderaria o facto de serem do mesmo sexo (casadas ou a viver em união de facto) como mais um fator de habilitação ao lado de outros como a personalidade, maturidade, situação económica e profissional, etc. Tal solução levava a que fosse admitida a habilitação de tais pessoas como padrinhos nuns casos e recusada noutros.

A Lei n.º 2/2016, de 29 de fevereiro, eliminou as discriminações existentes no acesso à adoção, ao apadrinhamento civil e a outras relações jurídicas familiares, e revogou o referido n.º 4 do art. 3.º do Decreto-Lei n.º 121/2019, de 27 de outubro, permitindo, assim, que duas pessoas, casadas ou a viver em união de facto, do mesmo sexo possam habilitar-se como padrinhos de uma criança ou jovem.

A título de conclusão, podemos ainda afirmar que o apadrinhamento civil, cuja eficácia prática em muito depende dos técnicos que aplicam o regime jurídico em causa, veio suprir uma falha até então existente na nossa legislação, e, espera-se que seja efetivamente uma resposta alternativa e de sucesso para as crianças e os jovens institucionalizados. Todavia, e até ao momento, a sua aplicação tem sido praticamente nula, justificada talvez pelos pontos que criticámos e pelo número residual de candidatos a padrinhos.

---

[21] O único benefício económico resulta de o afilhado ser havido como dependente para efeitos de IRS, como resulta das alterações introduzidas ao Código do IRS pela Lei n.º 103/2009, de 11 de setembro.

[22] O n.º 4 em análise refere-se à Lei n.º 9/2010, de 31 de março, o que terá sido lapso do legislador, uma vez que a lei que veio permitir o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo é de 31 de maio.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, Ana Sofia (2009). *Responsabilidades Parentais*. (2.ª ed.). Lisboa: Quid Juris.

MELO, Helena Gomes de/RAPOSO, João Vasconcelos/CARVALHO, Luís Baptista/BARGADO, Manuel do Carmo/LEAL, Ana Teresa/D'OLIVEIRA, Felicidade (2010). *Poder paternal e responsabilidades parentais* (2.ª ed.). Lisboa: Quid Juris.

OBSERVATÓRIO PERMANENTE DA ADOPÇÃO (2011), *Regime Jurídico do Apadrinhamento Civil Anotado*. Coimbra: Coimbra Editora.

PINHEIRO, Jorge Duarte (2009). *O Direito da Família Contemporâneo* (2.ª ed.). Lisboa: AAFDL.

RAMIÃO, Tomé d'Almeida (2011). *Apadrinhamento Civil. Anotado e Comentado*. Lisboa: Quid Juris.

O CORPO E A DANÇA DA CRIANÇA PEQUENA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: UMA DES – CAMINHO.

Danielle Berbel Leme de Almeida[1]

Resumo

As relações entre dança, criança pequena e suas possibilidades de experiências dentro das instituições de ensino permeiam meus estudos e caracterizam meus questionamentos profissionais. As heranças deixadas de um tempo onde se priorizava a educação do físico em detrimento do intelecto fez com que ainda hoje as atividades de muito movimento e ação fossem encaradas como desafio por não conseguir fazer com que os corpos permanecessem imóveis, "prestando atenção". Assim as atividades de movimento e dança são sempre deixadas para depois, tanto na pratica, como nos estudos. Mas qual seria o espaço da dança da criança nas instituições de ensino? Onde aconteceriam aulas ou estratégias com crianças tão pequenas e, até mesmo, bebês? O que se caracteriza dança para as crianças pequenas? E se a criança aprende imitando, como está/será o corpo do professor que ensina dança? Essas hipóteses são parte de uma oficina de capacitação para professores da rede publica que trabalham com crianças de 0 a 6 anos em Curitiba Pr – Brasil. Essa pesquisa foi estruturada em forma de entrevistas com aproximadamente 100 profissionais que são graduados em Pedagogia e trabalham dança de alguma maneira com as crianças. A situação atual do cenário da escola publica onde realizei a pesquisa mostrou que as principais dificuldades dos professores em realizar e viabilizar experiências corporais de dança com as crianças são: falta de apoio de diretores ou gestores; medo da bagunça; falta de conhecimento a cerca do próprio corpo. Após algumas aulas da oficina tais professores relataram que: achavam mais difícil que parecia; a falta de conhecimento corporal se resolve dançando junto; as crianças lhe proporcionaram caminhos que não conheciam. Assim, esse estudo ainda em andamento pretende mapear o cenário do corpo/movimento/dança da criança pequena nas instituições de ensino publico de Curitiba.

Palavras–chave

corpo; dança; criança pequena; instituição de ensino.

[1] SEED – Secretaria de Educação do Estado do Paraná; CPMPR – Colégio da Policia Militar do Paraná; CEJW – Colégio Estadual Julia Wanderley. daniberbel@hotmail.com Curitiba – Paraná - Brasil

1. Introdução

As relações entre dança, criança pequena e suas possibilidades de experiências dentro das instituições de ensino permeiam meus estudos e caracterizam meus questionamentos profissionais pela lacuna e falta de aprofundamentos e praticas com esse enfoque. As heranças deixadas de um tempo onde se priorizava a educação do físico em detrimento do intelecto fez com que ainda hoje as atividades de muito movimento e ação fossem encaradas como desafio por não conseguir fazer com que os corpos permanecessem parados, "prestando atenção". Assim as atividades de movimento e dança são sempre deixadas para depois, tanto na pratica, como nos estudos.

O processo de escolarização da criança bem pequena é relativamente recente na história. Recentemente no Brasil foi determinada como educação obrigatória o ensino para crianças a partir de 04 anos de idade com a modificação da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Mas, como o modelo de sociedade urbana contemporânea, com a ocupação cada vez mais significativa da mulher no mercado de trabalho, com estilo de vida cada dia mais urgente, muitas famílias levam seus filhos e filhas ainda bebês para as instituições de ensino onde as crianças bem pequenas recebem cuidados e atenção, bem como um universo de experiências com seus pares.

Tal experiência é significativa no mundo da criança, situação onde é colocada na co-presença de vários outros: outras crianças, outros adultos, outro tempo e outro espaço, assim como a organização de "tudo é de todos" definem outra possibilidade social para além do convívio familiar e o confronto para com seus pares (FERREIRA, 2004). As experiências envolvendo praticas artísticas podem desencadear diferentes habilidades motoras, cognitivas e afetivas, tendo em vista que seus corpos geram e reproduzem movimentos, por intermédio das ações expressivas (SILVA & SCHWARTZ. 1999).

Durante o desenvolvimento de tais atividades, as crianças pequenas expressam, a todo o momento, seus modos de ser e interagir com o mundo no e com seus corpos. Os movimentos comunicam a forma como participam do universo educativo e social, como um elemento indenitário da infância (AGOSTINHO, 2010).

O corpo assume um papel fundamental no processo de constituição da criança como sujeito cultural. Assim, a criança necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra e, ao transformar em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, a criança constrói o seu pensamento sob a forma de ação. Para tanto, a criança necessita se movimentar, no sentido de interagir e compreender os significados presentes no seu meio sociocultural (GARANHANI, 2010).

Ao movimentar-se a criança aprende e se relaciona, pois todo conhecimento é corporal e "[...]o corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas." (GREINER & KATZ, 2001, p.71). Ao pensar o corpo como conhecimento, portanto linguagem, colocamos os experimentos corporais em lugar de destaque no campo da educação de crianças pequenas. É o corpo que se desloca, que se aquieta, um corpo comunicante e brincante, em constante relação com o mundo social. (COUTINHO, 2010), capaz de absorvê-lo, ou até, de modificá-lo.

Assim, por meio de atividades de intensa movimentação corporal, a criança desenvolve seus diferentes aspectos e, ao mesmo tempo, na mediação dos adultos e dos seus pares, entende que os seus movimentos têm significo, a medida que os outros atribuem um sentido àquilo que o seu corpo comunica, pois se manifestam com o objetivo de expressão e comunicação. As práticas, como os jogos e as danças são exemplo de atividades (GARANHANI, 2010).

Atualmente, a dança vem ganhando terreno dentro da escola. No Brasil, nos últimos anos, a preocupação dos educadores e legisladores em, pelo menos, mencionar a dança em seus

trabalhos e programas tem sido freqüente. Já são muitos os congressos, simpósios e encontros, tanto na área de Artes, quanto de Educação Física, que estão incluindo a dança como parte de seus programas. Em 1992, por exemplo, a dança passou a fazer parte do Regimento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo como linguagem artística diferenciada, mas, só a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) a dança oficialmente começou a fazer parte do currículo brasileiro como parte integrante de duas vertentes: na disciplina de ARTE e na disciplina de EDUCAÇÃO FÍSICA para o ensino fundamental (MARQUES, 2003).

Entretanto, para que a dança, como linguagem, tivesse o reconhecimento de sua importância dentro do contexto escolar, teve que sofrer algumas adaptações no decorrer de sua trajetória histórica. Com um inicio tímido e amparado por adjetivos que procuravam consolidar novas perspectivas, a dança consegue um espaço na instituição escolar, sendo abordada como DANÇA EDUCAÇÃO.

São encontradas, na literatura, algumas publicações que adjetivam a dança com as expressões "educação", "educativa", "criativa". O Termo "dança-educativa moderna" foi usado por Rudolf von Laban estabelecendo grande dicotomia entre o aspecto da arte voltado apenas para a performance espetacular e a perspectiva educacional de vivências corporais por meio da dança. Reforçado por Lisa Ullmann, no posfácio de 1963, os dois afirmam com intensidade que a função da dança na escola não é formar artistas, ou mesmo danças sensacionais, mas pessoas livres e capazes de expressar o fluxo natural do movimento humano (MARQUES, 2002).

Neste sentido, muitas discussões sobre o que acrescentaria nos processos educativos permearam outras denominações como: dança meio de educação X dança finalidade artística, onde, na escola, o objetivo não seria formar o bailarino, sendo que, muitas vezes, a dança seria um MEIO de melhorar a aprendizagem da uma disciplina qualquer. A partir dessa abordagem podem ser encontrados na escola inúmeros projetos de dança da tabuada, coreografia dos verbos, em que a dança entrava sem algum comprometimento artístico, ou com seus próprios conteúdos.

Quando se pensa no universo da criança pequena, a relação com a dança é um pouco mais delicada. Ainda, podem ser encontrados pré-conceitos sobre a dança, tomada como produto pronto, como se pode notar em coreografias, ou em reprodução de passos ensaiados e decorados para uma apresentação. Com esse tipo de concepção, onde a criança pequena entraria? Como seria capaz de ensaiar, reproduzir, apresentar, decorar passos de dança? Quais significados isto poderia trazer para a criança em formação?

Laban procurou dar ênfase ao processo ao invés do produto final e reafirmou algumas questões para o ensino de dança para criança pequena. É possível ensinar dança sem que se vislumbre o produto? O conhecimento será viável e significativo somente pela experimentação? As relações entre dança, criança, escola e sociedade são possíveis sem a realização de danças prontas?

O corpo é a principal estratégia de conhecimento e é por meio dos movimentos corporais que se podem estabelecer as primeiras relações com o mundo. É pelo corpo que a criança se torna um ser social, imitando e experimentando as sensações de trocas e relações. A educação da criança pequena acontece a partir de estímulos corporais, os quais começam em casa e se estendem a outras instituições sociais, especialmente quando esta inicia sua vida escolar. Porém, infelizmente, são encontrados, ainda professores que abdicam de seus corpos e induzem o mesmo às crianças.

> "Ao abandonarem seus corpos, professores abandonam também possibilidades e potências de dança. Abandonam, portanto, as possibilidades e potenciais das crianças dançarem. Compreender a importância do corpo e da dança na educação só acontece de um jeito: incorporando a dança como linguagem e conhecimento. Professores que não têm dança no/e corpo dificilmente lograrão

> experiências significativas com as crianças. Com isso não quero dizer que professores de Educação Infantil devem, necessariamente, conhecer técnicas de dança, ter corpos "altamente sarados", serem eles mesmos ideais de corpos de bailarinas. Quero dizer exatamente o que disse: que professores tenham dança no corpo, a *sua* dança, no *seu* corpo..." (MARQUES, 2012, p.3).

Mas qual seria o espaço da dança nas instituições de educação infantil? Onde aconteceriam aulas ou estratégias com crianças tão pequenas e, até mesmo, bebês? E se a criança aprende imitando, como está/será o corpo do professor que ensina dança?

2. Objetivo

O objetivo do presente estudo foi perceber as possibilidades de atividades de dança com crianças pequenas no contexto das atuais instituições de educação infantil da rede municipal de Curitiba – Paraná - Brasil, estabelecer relações entre tais atividades e o espaço existente dentro das escolas pelo olhar do educador.

3. Revisão da Literatura

3.1. Corpos em movimento nas instituições de ensino

O processo de escolarização da criança bem pequena salienta as representações sociais sobre a criança, a qual sofre transformações significativas, em detrimento das mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas quotidianas, na estrutura familiar, na escola e no espaço público (SARMENTO, 2006).

Para a criança pequena, a escola deve proporcionar o desenvolvimento infantil nas suas diversas dimensões, realizando mediação entre o conhecimento culturalmente construído traduzido em diferentes formas e, ao mesmo tempo, estabelecendo estratégias para aprendizagens relacionadas à expressão e comunicação. Neste cenário, as crianças se aproximam e se apropriam de elementos da cultura que se traduzem em conhecimentos, atitudes, práticas, valores e normas. Ao ingressar na escola, a criança traz consigo conhecimentos sobre sua movimentação corporal apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive (GARANHANI, 2010).

Historicamente, as relações da criança pequena com a escola sofreram algumas transformações. A partir do século XVI a criança passou a ter mais espaço na vida dos adultos devido à diminuição da mortalidade infantil e, a partir disso, teve início o conceito de infância, o qual logo a seguir, no século XVII, colocou a criança como objeto de afeto e conhecimento. Assim, após a segunda guerra mundial, aconteceu a valorização e a expansão do atendimento pré-escolar, que, nos anos 60, se tornou interesse da comunidade cientifica, focalizando as pesquisas sobre o pensamento da criança e a influência da linguagem no rendimento escolar (GARANHANI, 1998).

Muitos foram os percursos da escolarização da criança pequena para se chegar ao formato atual, em que, além do papel de cuidadora, a escola também assume a função de transmissão de conhecimento, a partir das trocas feitas pela interação cultural da criança e do contexto educacional.

> "Portanto, nessa tendência a educação é considerada um elemento ativo de mudança social, mas para isto é preciso que se respeite a identidade cultural das crianças, com suas especificidades e diferenças. A educação infantil no contexto escolar é um espaço social em que se dá a educação formal, sendo fundamental a participação e a integração entre família, comunidade e escola" (GARANHANI, 1998, p.29).

A educação da criança pequena dentro das escolas de educação infantil se distingue das escolas tradicionais pela organização dos saberes (matemática, português, ciência, por ex). Na educação infantil a atenção é direcionada as questões da formação pessoal e social, no conhecimento do mundo através da apropriação de diferentes linguagens como formas de expressão e comunicação. Dentre essas formas os movimentos do corpo e apresentam diversas maneiras de organizá-los e nomeá-los, entendendo assim, que para a criança não é somente uma necessidade, mas sim um conhecimento que contribui diretamente para a sua constituição como sujeito cultural (GARANHANI, 2006).
Dentro das atividades com movimentação corporal a dança ganha destaque quando se trata da educação de crianças pequenas. Dançando as crianças estabelecem relações com o corpo como um todo e o corpo do outro experimentando diversas formas de comunicar, sentir e aprender.

3.2. Ensinar dança

A dança é a mais antiga das artes e dançar acompanha a história da existência de toda uma civilização, desde a era primitiva à contemporaneidade. Muito diferente da dança cênica que se vê hoje em dia, a dança, na sua criação, era principalmente forma de comunicações entre os povos e seus deuses. Sem nenhuma providência estética, a dança não era ensinada ou assistida. Dançar e viver eram a mesma coisa (MEDINA et al., 2008).
Com o passar do tempo, os movimentos e, assim a dança, despertaram outro nível de envolvimento, o prazer, fazendo com que a dança adquirisse, cada vez mais, um caráter artístico e não só funcional. A dança passou a ser assistida por outras pessoas e, com a mudança para vida em sociedades, cada grupo tinha sua dança como forma de identidade e preservação das tradições. Algumas civilizações, como no Egito, Grécia, Índia, incutiram na dança muito da sua característica, sendo, ainda hoje, reconhecida uma nacionalidade pela forma e movimento de seus corpos (ALMEIDA, 2011).
Assim, já no Renascimento, a dança simbolizava riqueza e poder. As danças que nasceram de manifestações populares, livremente improvisadas ao som de instrumentos rústicos, eram adaptadas ao gosto e refinamento dos nobres da corte, com suas pesadas vestimentas, perucas e para execução em recintos fechados reforçando o corpo como forma de comunicação e também de entretenimento (MEDINA et al., 2008). Nesse período, era importante saber dançar para se conviver em sociedade e, foi então, que se iniciou a organização de danças coreografadas, como minueto, pavana, gavote, entre outras. Para criar e efetivar essa organização surgiu o mestre de dança, que contribuiu para a codificação e os primeiros registros escritos de dança. Tratava-se de um profissional instruído, conhecedor de várias línguas e de música (TADRA, VIOL, ORTOLAN & MAÇANEIROS, 2009).
A dança passou a ser ensinada por outra pessoa e não mais dançada como manifestação corporal intuitiva. Nesse momento, surge a figura do professor de dança ainda atrelado ao privilégio de poucos, restritos a escolas especializadas, sem perder o titulo de nobre. Recentemente a dança foi ganhando espaço na escola, sendo que sua trajetória está em construção, já que ela ganha espaço, mas ainda não chegou efetivamente.
No sistema educacional brasileiro, muitos educadores consideram a ideia minimizada de que a utilização da dança na escola serviria para "relaxar", "soltar as emoções", "expressar-se espontaneamente" e não são poucos os diretores que vinculam atividades de dança na escola para "conter a agressividade", ou "acalmar" as crianças. Ou seja, a dança se torna um ótimo recurso para "esquecer os problemas" e "prevenir contra o stress", além de ser usada como instrumento de promoção da escola (MARQUES, 2003).
Como manifestação artística do movimento humano, o trabalho corporal com a dança é de suma importância para o desenvolvimento global de um indivíduo e com a tímida entrada no ambiente escolar, a dança abre espaço como área de conhecimento e consegue atingir um número maior de pessoas, mas ainda não satisfaz exatamente como uma disciplina específica e obrigatória. Tornam-se necessárias novas abordagens, no sentido de ampliar

o universo de percepção de todo o potencial que a dança pode representar em âmbito escolar, o que motivou o desenvolvimento deste estudo, buscando contribuir para novas reflexões sobre este campo do conhecimento.

4. Metodologia

O presente estudo ocorreu durante as oficinas de capacitação em Dança que ministrei para professores da rede publica que trabalham com crianças de 0 a 6 anos em Curitiba Pr – Brasil. Essa pesquisa foi estruturada em forma de entrevistas com aproximadamente 100 profissionais que são graduados em Pedagogia e trabalham dança de alguma maneira com as crianças. Em um primeiro momento foi questionadas as relações de troca entre criança/ambiente/espaço/escola/pessoas/corpo/brincar, como essas experiências foram entendidas pelos pares em questão e pela própria instituição de ensino.
Após o primeiro momento foi abordada dança da criança a partir de alguns questionamentos:
- o que se entende por dança pela criança tão pequena?
- o que se é passado pela instituição e ensino sobre a dança para essa criança?
- como uso meu corpo, eu criança pequena?
- como uso meu corpo, eu professor?
- eu corpo, eu instituição de ensino, eu dança?

Conclusões

A situação atual do cenário da escola publica onde realizei a pesquisa mostrou que as principais dificuldades dos professores em realizar e viabilizar experiências corporais de dança com as crianças são:

- Falta de apoio de diretores ou gestores;
- Medo da bagunça;
- Falta de conhecimento a cerca do próprio corpo.

Após algumas aulas da oficina tais professores relataram que:

- Achavam mais difícil que parecia;
- A falta de conhecimento corporal se resolve dançando junto;
- As crianças lhe proporcionaram caminhos que não conheciam.

Assim, esse estudo ainda em andamento pretende mapear o cenário do corpo/movimento/dança da criança pequena nas instituições de ensino publico de Curitiba.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. (2010) *Formas de participação das crianças na educação infantil*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança), Instituto de Educação, Universidade de Minho, Braga.

ALMEIDA, D.B.L. (2011) *Discurso sobre uma dramaturgia do corpo: espaço entre a fala e o que cala*. Dissertação (Mestrado em Animação Teatral), Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

COUTINHO, A. M. S. (2010) *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança), Instituto de Educação, Universidade de Minho, Braga.

FERREIRA, M. (2004) "Do Avesso do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância" in SARMENTO, M., CERISARA, B. (2004) (org). *Crianças e Miúdos Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (p.55-103), Lisboa

GARANHANI, M. C. (2010) Educação Física. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*, Curitiba.

_____ (2001-2002) Educação Física na escolarização da pequena infância. *Pensar a Prática* 5: 106-122, Jul./Jun.

_____ (1998) *A Educação Motora no currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

GREINER C.; KATZ H (2001) Corpo e processos de comunicação. in *Revista fronteira – estudos midiáticos* v.III, n.02, p 65-71.

MARQUES, I.(2012) *Interações: crianças, dança e escola*. São Paulo: Blucher.

_____ (2003) *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez Editora.

_____ (2002) Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf von Laban. *Revista sala preta*. V.2, n. 01. p. 276-281.

MEDINA, J.; RUIZ, M.; ALMEIDA, D.B.L; YAMAGUCHI, A.; MARCHI Jr., W. (2008) As representações da dança: uma análise sociológica. *Revista Movimento*, v.14, n. 02, p. 99-113.

SALVADOR, G. D. D. (2013). *Histórias e propostas do corpo em movimento. Um olhar para a dança na educação*. Guarapuava: Unicentro.

SARMENTO, M. J. (2004) *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In: Universidade do Minho, texto de trabalho. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>

SILVA S. M. G. M.; SCHWARTZ. M. G. (1999). A expressividade na dança: Visão do profissional. *Revista Motriz*, v. 5, n. 1, p. 169-177.

TADRA, D. A. S.; VIOL, R.; ORTOLAN, S.M.; MAÇANEIROS, S.M. (2009). *A linguagem da Dança*. Curitiba: IBEPEX.

O TERRITÓRIO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: CONCEPÇÕES DE ESPECIALISTAS E GENERALISTAS.

Débora Niéri[1]

Resumo

De cunho teórico-bibliográfico, este artigo tem o objetivo de apresentar as concepções que educadores (especialistas em Música e generalistas), estabelecem com a área da Música na Educação Infantil (EI), pelas análises da produção acadêmica, de teses e dissertações, compreendidas entre 1996 e 2012, oriundas dos cursos de Pós-Graduação de universidades brasileiras, acerca da educação musical de crianças de 3 a 6 anos no Brasil, coletada no Banco de Teses da CAPES e nos *sites* dos Programas de Pós-Graduação em Música e em Educação. A Amostra conta com um levantamento de quarenta e uma (41) produções acadêmicas que incidem na questão do professor (especialista ou não). Dentre as principais concepções do professor especialista destacam-se, a música como linguagem; a canção folclórica como forma de ampliar os referenciais culturais da criança e valorizar a identidade cultural brasileira; a constituição do gosto musical e a apreciação musical de diferentes gêneros musicais. Dentre as concepções musicais do eixo do generalista destacam-se, seus saberes, atuação, prática, organização e aplicação dos conhecimentos; e a questão da formação em música desses profissionais, bem como a necessidade de oferta de cursos de formação continuada. Pode-se dizer que a forma como a música vem sendo utilizada na Educação Infantil está distante de ser efetiva e contextualizada. Verifica-se uma discrepância entre o que vem ocorrendo no cotidiano da EI e as pesquisas produzidas no âmbito acadêmico.

Palavras-Chave

Educação Musical; Educação Infantil; Professores Especialistas; Professores Generalistas; Concepções Musicais.

[1] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP – Brasil – deboranieri@ig.com.br

Introdução

Este artigo se inscreve no campo da educação musical, enfatizando a relação entre educação, música e infância (crianças entre 3 e 6 anos).

De cunho teórico-bibliográfico, tem o objetivo de apresentar as concepções que educadores - (especialistas em Música[2] e generalistas[3]) estabelecem com a área da Música na Educação Infantil (EI), pelas análises da produção acadêmica, de teses e dissertações, compreendidas entre 1996 e 2012, oriundas dos cursos de Pós-Graduação de universidades brasileiras, acerca da educação musical de crianças de 3 a 6 anos no Brasil, coletada no Banco de Teses da CAPES e nos *sites* dos Programas de Pós-Graduação (PPG) em Música, Educação e Artes. A Amostra conta com um levantamento de quarenta e uma (41) produções acadêmicas que incidem na questão do professor (especialista ou não).

A delimitação temporal da coleta (1996 a 2012) baseia-se na hipótese de que há poucos trabalhos acerca da educação musical infantil antes do período delimitado. Isso devido ao fato de que, em primeiro lugar, os projetos de extensão que fomentam as pesquisas em torno da temática começaram a se constituir a partir da década de 1990, mas tiveram um impulso maior a partir de 2000; e em segundo, porque a área da Educação Infantil foi estabelecida como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB) n.9394 em 1996, o que provavelmente deve ter fomentado a produção de pesquisas específicas nesse campo.

De cunho transversal, a coleta é orientada pelo "critério de exaustão" (FONTANELLA, 2008; 2011), segundo o qual toda a produção que atenda aos critérios de inclusão estabelecidos pelo pesquisador deve fazer parte da coleta.

Os critérios de inclusão, em relação à coleta da produção acadêmica brasileira consideraram apenas teses ou dissertações defendidas em universidades brasileiras no período compreendido entre 1996 a 2012; atender aos descritores pré-estabelecidos (educação infantil; educação musical na infância; música para criança; musicalização infantil); ser redigida em idioma português; e atender ao requisito da faixa etária das crianças (3 a 6 anos). Todas as pesquisas que atendiam a esses critérios foram selecionadas e analisadas, tendo como resultado quarenta em um (41) produções que incidiram nas concepções musicais, nas práticas pedagógicas ou na formação/capacitação do professor de Educação infantil (especialista ou generalista).

Este estudo se justifica em primeiro lugar, por documentar esse campo de estudos, e em segundo, por apresentar um mapeamento que pode contribuir para situar o Brasil em relação às práticas em educação musical infantil e para buscar transformações junto às instancias políticas e pedagógicas brasileiras.

A realização desse "estado da arte" (FERREIRA, 2002) só foi possível graças ao Banco de Teses da CAPES que, na ocasião, disponibilizava *online* títulos e resumos de dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação (PPG) em nível de *stricto sensu*, autorizados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e pela lista da produção defendida que os PPG (Educação, Música e Artes) disponibilizam *online* nos respectivos *sites* dos programas. Todas as universidades brasileiras públicas que mantêm cursos de mestrado e doutorado em Educação, Música ou Artes foram analisadas, perfazendo um total de setenta e oito (78) Programas.

Os Programas de Pós-Graduação destacados apresentaram setenta e três (73) produções acadêmicas no campo específico da educação musical na infância. Desses, quarenta e um

[2] Educador Musical licenciado em Música, ou seja, graduado em curso de Licenciatura em Música.

[3] Professor Generalista ou titular é aqui entendido como o Pedagogo, graduado em cursos de Licenciatura em Educação/Pedagogia, e que atua na Educação infantil como professor titular e em muitos casos no Brasil, como único professor da sala de EI.

(41) estudos incidiram na questão do educador (especialista ou generalista) de crianças entre 3 e 6 anos. Das quarenta e uma (41) amostras, dezesseis (16) tratam do professor especialista e vinte e cinco (25) recaem sobre a questão do professor generalista.

Do Educador Musical

As pesquisas que se referem ao educador musical dizem respeito às análises do pesquisador em relação à formação e prática de professores especialistas em Música que atuam na EI e em escolas específicas de Música (Amostras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Alguns temas convergem e se repetem nos trabalhos. São eles: as concepções, atuação e saberes músico-pedagógicos desses professores – o que sabem, como concebem, organizam e aplicam esses conhecimentos e a formação do especialista e o papel dessa formação na prática desses professores. Os resultados desses estudos apontam a formação de professores (inicial ou continuada) como o "caminho" para as questões acerca da prática pedagógica de música na escola.

Dentre as principais concepções musicais do educador musical pode-se dizer que a música é considerada como linguagem, culturalmente organizada e impregnada de valores e significados pelos sujeitos. Em alguns trabalhos o conceito é claramente assumido, enquanto em outros está implícito, subjacente à produção.

A concepção de que a canção é a essência da cultura brasileira permeia a prática de trabalhar música enfatizando o uso de canções (Amostras 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14). O repertório das canções folclóricas é bastante valorizado entre os pesquisadores, entendidos como forma de ampliar os referenciais culturais da criança e valorizar a identidade cultural brasileira.

As concepções de música passam, necessariamente, pelas questões do repertório que se prioriza nas aulas de musicalização. A constituição do gosto musical, de como lidar com o repertório musical que a criança já possui e as formas de ampliá-lo vêm, geralmente, sustentados pela teoria crítica educacional, principalmente, da escola de Frankfurt. Há críticas de que a música que se faz nas escolas de Educação Infantil caracteriza-se como reprodutiva e acrítica, em virtude da formação acrítica (musical) pelas quais os professores têm passado.

É interessante notar que os educadores musicais estão atentos à necessária ampliação do repertório e das referências musicais das crianças. A apreciação musical de diferentes gêneros musicais, assim como estratégias pedagógico-musicais que ampliam o conceito da notação musical convencional, indo em direção ao entendimento subjetivo da criança em relação à música tem sido observada nessas análises.

É preciso ressaltar, no entanto, que poucas amostras dão atenção especial à questão da escuta das crianças, no sentido de considera-las nas relações que estabelecem com os sons no cotidiano, as formas de organização do material sonoro da escola, a "*paisagem sonora*" (SCHAFER, 1991), com seus pares ou sozinhos. Dentro dessa perspectiva musical há uma valorização do tempo livre pelas emergências e apropriações que propicia. As questões de respeitar o tempo de cada criança e do brincar foram apontadas por vários educadores musicais, esbarrando, entretanto, nas questões dos horários pré-determinados das aulas de música ou da rotina estabelecida pelas instituições.

Há ainda propostas elaboradas pelos pesquisadores (8, 15, 9, 16) para o contexto da Educação Infantil, priorizando a abordagem de estratégias e propostas práticas para o trabalho de educação musical em sala de aula.

Do Professor de Educação Infantil

Despontam das análises dessa produção duas questões temáticas principais:

1) As concepções músico-pedagógicas desses professores, que dizem respeito aos seus saberes, atuação, prática e organização e aplicação dos conhecimentos; e

2) A questão da formação em música desses profissionais.

Em relação à primeira questão, os objetivos das propostas podem ser resumidos em examinar e refletir sobre como a educação musical vem sendo trabalhada na EI; e oferecer suporte aos profissionais polivalentes.
As práticas são mapeadas pelo levantamento das atividades musicais, dos jogos musicais e sonoros, das brincadeiras, rimas, canções e parlendas realizadas pelo professor em sala. Também é verificado em que situação e momento a música é colocada em jogo na rotina dos professores, quais recursos o professor tem em mãos e como ele os utiliza; a questão da adequação do espaço para brincadeira e de como as pré-escolas são "ruidosas"; e a valorização do folclore e da cultura musical infantil. Sobre a questão de como o professor valoriza ou entende as relações de produção e sentido musicais que a criança estabelece com os sons, com a música e com a paisagem sonora no dia-a-dia da pré-escola destaca-se a Amostra 31. O repertório também é levantado e as escolhas e o gosto musical são discutidos; o cantar e as canções são estudados de forma destacada na produção (Amostras 25, 26, 28 e 35).
Em relação à segunda questão, a da formação, os objetivos que se colocam podem ser assim resumidos: refletir sobre a formação dos professores e de como essa formação influencia na formação estética e cultural do aluno e oferecer indicativos para elaboração de cursos de formação. Dentro dessa perspectiva, a falta de formação musical na formação inicial ou continuada do professor é apontada como dificultador da dinamização da música na EI (Amostras 19, 21, 23, 27, 30, 33, 37, 38) e a reestruturação dos currículos dos cursos de pedagogia tida como necessária (Amostras: 24, 27 e 37).
Em relação às concepções musicais do professor generalista pode-se destacar o discurso corrente de que pela transferência cognitiva a música pode contribuir para o desenvolvimento de outras disciplinas (por ex. matemática, idiomas), ou para o desenvolvimento infantil em seus aspectos cognitivos (a criança que estuda música fica mais inteligente), motores (ajuda na coordenação motora, lateralidade, noção do espaço) ou social (promove a socialização, a integração entre os pares); e o de que as vivências musicais permitem a socialização, afetividade, aprendizagem e coordenação motora da criança, ou seja, contribuem para o desenvolvimento infantil.
As ideias de que a música apresenta uma relação estreita com o lúdico (entendido como recreação, entretenimento e lazer), servindo como tema de eventos, alegrando as festas escolares e contribuindo para abordar o conteúdo das datas comemorativas ou a utilização da música como recurso pedagógico, contribuindo para o processo de letramento ou para reforçar conteúdos, ou como "pano de fundo" para relaxar ou realizar outra atividade, ou ainda, para estabelecer rotina, disciplina, como reforçadora de hábito são concepções recorrentes no discurso dos professores. Possivelmente o docente utiliza a música como recurso por não compreender e não saber trabalhar com a música como área de conhecimento e não por desvalorizá-la; no entanto, os dados evidenciam a pouca formação musical dos professores.
Os poucos generalistas que concebem a música como área do conhecimento, reconhecem a necessidade de que este trabalho seja realizado por um especialista ou por professoras unidocentes com formação musical.
Na Amostra 20 fica evidente a falta de sintonia entre as ideias e concepções que o educador musical tem de música na EI e o entendimento que os professores, coordenadores pedagógicos e diretores têm de música na EI. Essa discrepância sugere uma falta de sintonia entre o que realmente acontece na prática, no cotidiano das creches e o que os pesquisadores estão fazendo dentro das universidades. É necessário haver um maior intercâmbio entre pesquisa e comunidade.
Esses fatos apontam a falta de suporte conceitual da área musical para esclarecer e justificar as funções, a valorização e a presença da música dentro da escola, questão que incide

diretamente na formação dos professores de Educação Infantil e nos currículos dos cursos de Pedagogia que habilitam os profissionais da área.

Das Capacitações e Cursos de Formação em Música

A qualificação do pedagogo para o trabalho músico-pedagógico na EI é considerado por muitos especialistas da área como necessário (BELLOCHIO, 2001), isso porque é a eles que competem os processos iniciais de construção do conhecimento escolar, social e cultural nesta etapa do ensino.

As capacitações e cursos de formação inicial ou continuada são sustentados pela filosofia do "aprender ao longo da vida" (DELORS, 1996) e tem como base a realidade do contexto escolar infantil: o despreparo do professor da Educação Infantil para o trabalho com música; a tentativa de reconhecer a música como área de conhecimento na escola pela experiência estética desse professor; a necessidade de se reorganizar os currículos dos cursos de Pedagogia visando a uma dinamização da música nas escolas.

Cursos dessa natureza foram elaborados tendo em conta tanto a formação continuada do professor de música e a capacitação do professor não especialista da Educação Infantil (Amostras 18, 20, 29, 34, 36, 38 e 41).

Todos esses projetos visam dinamizar o ensino de música nas escolas, buscando ampliar os referenciais musicais e pedagógicos dos professores e contribuindo com uma preparação musical dentro dos conceitos de música concebidos pelos pesquisadores. Noções básicas de música, organização do trabalho pedagógico e reflexões sobre a prática são questões discutidas em todas as Amostras.

Todas envolvem uma experiência prática individual ou coletiva, enfatizando a apresentação de materiais (Amostra 38), ou favorecendo a compreensão técnica, musical e expressiva do canto (Amostra 29), ou promovendo a superação da barreira do ensino tradicional, desenvolvendo a linguagem sonora e musical e a produção de conhecimentos sobre ensino de música para crianças (Amostra 34), buscando reflexões sobre as práticas pedagógicas e sobre o currículo de pedagogia (Amostra 36) ou instigando as relações entre música e meio ambiente por meio de reflexões e atividades (Amostra 41).

Essas questões passam pelos estudos sobre currículo, principalmente, dos elaborados para os cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música. Pesquisas como as de Liara Roseli Krobot (2006), de Wasti Henriques (2011) e de Neide Esperidião (2011) mostram que a inclusão da música na formação dos professores vem sendo discutida.

A música como área de conhecimento no contexto da EI pode ser desenvolvida a partir de um trabalho conjunto entre especialistas e generalistas.

1	Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba.	2009	Caroline Brendel Pacheco	Universidade Federal do Paraná - PPG em Música - Mestrado
2	Concepções e desafios da música na Educação Infantil: da formação profissional à prática pedagógica.	2010	Priscila Pereira Lutz	Universidade Federal do Rio de Janeiro – Escola de Música - Mestrado
3	A ação pedagógico-musical na educação infantil: um estudo de caso com uma Professora de música.	2011	Mônica Luchese Marques	Universidade de Brasília - Dissertação de Mestrado - Instituto de Artes. PPG Música em Contexto - Área de concentração: Música
4	O educador musical na escola regular em Belo Horizonte.	2011	Myrna Valéria Campos de Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais - Mestrado em Música
5	O Ensino de Música na Educação Infantil na Cidade de Natal: concepções e práticas docentes.	2011	Carolina Chaves Gomes	Universidade Federal da Paraíba - PPG em Música - Dissertação de Mestrado

6	Por uma Educação Musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação.	2007	Maria Teresa Alencar de Brito	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP - Comunicação e Semiótica- Doutorado
7	Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância.	2008	Dulcimarta Lemos Lino	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação - Doutorado
8	Música: da casa à escola de educação infantil e ensino fundamental.	2000	Egle Maria Luz Braga Zamarian de Siqueira	Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Artes - Mestrado em Artes
9	O canto coletivo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	2003	Marcia Aparecida Baldin Guimarães	Universidade Estadual de Campinas - Educação - Doutorado.
10	Infância em pauta - Um estudo histórico sobre as concepções de infância presentes nas canções e na formação de Professores.	2006	Beatriz Helena Furlanetto	PUC do Paraná - Dissertação de Mestrado
11	Não atire o pau no gato: o politicamente correto e memória na educação infantil.	2007	Beatriz de Souza Bessa	Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPG em Memória Social - Dissertação de Mestrado
12	O Ensino do Canto segundo uma Abordagem Construtivista: investigação com professores de Educação Infantil.	2007	Ana Claudia Specht	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPG em Educação - Dissertação de Mestrado
13	As condutas musicais da criança de dois a cinco anos: trabalhando com os modos do sistema tonal.	2009	Paula Cavagni Pecker	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPG em Educação - Mestrado
14	O meu chapéu tem três pontas: Educação infantil, o cantar e a psicanálise – Um estudo de caso.	2009	Andréa Aquino de Andrade.	Universidade de Brasília - PPG em Educação - Mestrado
15	A arte invade o Brás: uma proposta de educação musical na creche do Brás.	2003	Jéssica Mami Makino	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Música - Mestrado.
16	As cantigas de roda na creche Jardim Felicidade - cenário vivo para o "Exercício do olhar": um estudo autoetnográfico.	2011	Marco Aurélio Cardoso de Souza	Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação - Mestrado em Música àrea: Educação Musical
17	A produção musical na educação infantil: um desafio da escola do futuro.	2003	Viviane Chiarelli Vallim	Universidade Federal de Santa Catarina - PPG em Engenharia de Produção - Mestrado.
18	Educação Musical: a atuação do professor na Educação Infantil e Séries Iniciais.	2003	Anita Henriqueta Kubiak Tozetto	Universidade Tuiuti do Paraná - dissertação de Mestrado - PPG em Educação.
19	Paisagens polifônicas da música na escola: saberes e práticas docentes.	2003	Maria Teresa de Beaumont	Universidade Federal de Uberlândia - PPG em Educação - Mestrado.
20	Educação Musical na Educação Infantil: Uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras.	2005	Eduardo Guedes Pacheco	Universidade Federal Santa Maria - UFSM - PPG em Educação - Mestrado.
21	Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS.	2005	Lélia Negrini Diniz	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música - Mestrado
22	Re-tocando a aprendizagem na educação de infância: a música como linguagem.	2005	Patrícia Alves Carvalho	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Educação - Mestrado
23	A música na escola: um privilégio dos especialistas? Concepções dos professores sobre o talento musical e a música na escola e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade.	2006	Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão	Universidade Estadual de Campinas – Educação - Mestrado
24	Educação Musical e Emancipação: a formação do educador musical a partir de uma perspectiva crítica	2006	Daiane Solange Stoeberl da Cunha	Universidade Federal do Paraná – Educação - Mestrado

25	Infância em pauta - Um estudo histórico sobre as concepções de infância presentes nas canções e na formação de Professores	2006	Beatriz Helena Furlanetto	PUC do Paraná - Dissertação de Mestrado
26	Nas entrelinhas da pauta: Repertório e práticas musicais de professores dos anos iniciais	2006	Melita Bona	Universidade Regional de Blumenau - PPG em Educação - Mestrado
27	Música na Educação Infantil: Saberes e práticas docentes	2007	Roberta Alves Tiago	Universidade Federal de Uberlândia - PPG em Educação - Mestrado.
28	Não atire o pau no gato: o politicamente correto e memória na educação infantil.	2007	Beatriz de Souza Bessa	Universidade Federal do Rio de Janeiro - Centro de Ciências Humanas - PPG em Memória Social - Dissertação de Mestrado
29	O Ensino do Canto segundo uma Abordagem Construtivista: investigação com professores de Educação Infantil	2007	Ana Claudia Specht	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPG em Educação - Dissertação de Mestrado
30	A música na educação infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba, SP	2008	Karen Ildete Stahl Soler	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho - Música - Mestrado
31	Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância	2008	Dulcimarta Lemos Lino	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação - Doutorado
32	Música na escola: um estudo a partir da psicogenética walloniana	2008	Leila Yuri Sugahara	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP - Educação/Psicologia da Educação - Mestrado
33	Música na educação infantil, além das festas comemorativas.	2009	Sonia Regina Catellino Loureiro	Universidade Presbiteriana Mackenzie - Educação - Mestrado
34	Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública.	2009	Íveta Maria Borges Ávila Fernandes	Universidade de São Paulo - PPG em Educação - Doutorado
35	O meu chapéu tem três pontas: Educação infantil, o cantar e a psicanálise – Um estudo de caso.	2009	Andréa Aquino de Andrade.	Universidade de Brasília - PPG em Educação - Mestrado
36	A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: um estudo em Roraima	2010	Rosangela Duarte	Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Tese Doutorado em Educação. PPG em Educação
37	A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática.	2010	Alicia Maria Almeida Loureiro	Universidade Federal de Minas Gerais - Educação- Tese de Doutorado PPG em Educação
38	Educação musical na infância: Um estudo com educadoras infantis de uma escola pública de Dracena/SP.	2010	Maria Nanci Panes Brunholi	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/PR.PRUDENT - PPG em Educação - Dissertação Mestrado
39	Música na escola - um desafio à luz da cultura da infância	2010	Silvia Salles Leite Lombardi	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Música - Mestrado
40	Educação infantil e educação musical: um estudo com pedagogas.	2011	Sabrina Silveira Soanavello Storgatto	Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-graduação em Educação - Dissertação de Mestrado

41	Musicalização Infantil: formação docente para Educação ambiental.	2011	Herica Cambraia Gomes	Fundação Osvaldo Aranha - Centro Universitário de Volta Redonda - Mestrado Profissional em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente.

Tabela 1 – Amostras

Referências Bibliográficas

Bellochio, Cláudia Ribeiro. (2001). O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação de educador. In: *Encontro Regional da ABEM SUL*, 4.; Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, v. 1. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, p. 13-25.

Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96*. Brasília.

Delors, Jacques (org.). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ed Cortez.

Esperidião, Neide. (2011). Educação Musical e formação de professores: suíte e *variações sobre o tema.* Tese (doutorado).São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (não publicada)

Ferreira, Norma Sandra de Almeida. (2002). As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *Revista Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 257-272.

Fontanella, Bruno (et al). (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 24(1):17-27.

Fontanella, Bruno (et al). (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 27(2):389-394.

Henriques, Wasti. S. C (2011). *A Educação musical em cursos de pedagogia do Estado de São Paulo.* Dissertação (Mestrado). São Paulo: Instituto de Artes da UNESP.

Krobot, Liara. (2006). *A inclusão da modalidade música no curso de pedagogia – Habilitação educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: o caso do curso de pedagogia em Jaraguá do Sul* – SC. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música: UNIRIO.

Niéri, Debora. (2014). *A pesquisa brasileira em educação musical infantil: tendências teórico-metodológicas e perspectivas*. p.2 22-251. Tese (doutorado) – São Paulo: UNESP. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/110655.

Schafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP.

CRIANÇA FALA, OUVE, AGE E TAMBÉM OPINA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SEUS DIREITOS?

Edson Cordeiro dos Santos[1]
Leandro Henrique de Jesus Tavares[2]

Resumo

O artigo analisa duas investigações que abordaram o acesso às políticas públicas – PPs sob a ótica das crianças, com o objetivo de compreender e refletir a respeito de suas perspectivas sobre o que constitui tais direitos e suas visões sobre o mundo que as cerca. A primeira fez parte da elaboração de Plano Municipal pela Primeira Infância, que introduziu a opinião de crianças a partir de uma oficina, mesclando as impressões das várias infâncias sobre os lugares onde moram, os gostos, os espaços que frequentam e as dificuldades que enfrentam. A segunda constituiu tema de Dissertação, acerca da visão das crianças sobre à Educação Infantil – EI e do direito à institucionalização, em 13 oficinas, com a utilização de literatura infantil e conversas em grupo e individuais, durante 9 meses de imersão no campo em uma instituição de EI pública do mesmo município já referido. Foi utilizada como metodologia a perspectiva etnográfica, com registros fílmicos, fotográficos, desenhos, maquetes, descrições em diário de campo e observações-participantes, com as análises sendo feitas conjuntamente com as crianças. As atividades podem alimentar novas reflexões, sendo um importante passo de sensibilização das pessoas para a escuta das crianças e da importância do protagonismo delas na elaboração de PPs, contribuindo para que os adultos percebam a importância de garantir a expressão infantil sobre a temática do direito.

Palavras-Chave

Educação Infantil, direito, escuta de crianças.

[1] Unirio, Brasil, edsoncordeiro.nig@gmail.com.

[2] Unirio, Brasil, leandrohenriquejesustavares@gmail.com.

O trabalho analisa duas investigações que abordaram a temática do direito ao acesso às políticas públicas sob a ótica das crianças, tendo como objetivo compreender e refletir a respeito da perspectiva delas sobre o que constituem esses direitos e suas visões sobre o mundo que as cerca.

A primeira investigação fez parte da elaboração de Plano Municipal pela Primeira Infância – PMPI em um município do estado do Rio de Janeiro (SANTOS; SOUZA; SILVA, 2013), que, entendendo a criança como sujeito e protagonista de seus próprios processos, introduziu a opinião da primeira infância a partir da realização de uma oficina para o público infantil, reunindo crianças de realidades e lugares diferentes da cidade, mesclando os olhares e as opiniões das várias infâncias do município sobre suas impressões acerca dos lugares onde moram, seus gostos, dos espaços que frequentam e das dificuldades e problemas que enfrentam no dia-a-dia. Com a participação de 26 crianças entre 3 e 6 anos de idade, de turmas de Educação Infantil (EI) das redes pública municipal, comunitária e particular, a atividade constituiu-se como uma parte fundamental da elaboração do Plano, pois materializou o princípio de que toda criança é sujeito de sua história e de sua identidade, sendo a primeira experiência de participação infantil na discussão e elaboração de PMPI realizada no Brasil, consubstanciada na publicação "O olhar da criança sobre o mundo" (SANTOS; SOUZA; SILVA, 2014).

A segunda investigação constituiu tema de Dissertação de Mestrado (TAVARES, 2015), tratando, em especial, acerca da visão das crianças sobre o direito à Educação Infantil – EI. Com esta finalidade, o pesquisador realizou 13 oficinas que foram filmadas, com a utilização de literatura infantil e conversas em grupo e individuais, durante 9 meses de imersão no campo. A pesquisa ocorreu em uma instituição de EI pública do mesmo município do RJ referido na investigação anterior, com um grupo de 24 crianças de 5 anos.

Foi utilizada como metodologia a perspectiva etnográfica, com registros fílmicos, fotográficos, desenhos, descrições em diário de campo e observações-participantes.

O trabalho pretende contribuir para que os adultos percebam a importância de garantir a expressão infantil e sua escuta, sobre a temática do direito.

1 Da urgência da escuta das crianças

O direito à participação das crianças foi consagrado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (BRASIL, 1990), que no ano de 2014 completou 25 anos. O artigo 12 da referida Convenção é o que mais se aproxima da temática da participação das crianças.

> Artigo 12
>
> 1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança. [...].

Mesmo já sendo um avanço considerável, o conceito de participação previsto pela Convenção está ainda longe do desejável. Refletindo sobre tal direito previsto, Liebel (2013) chega à conclusão em relação à infância que "[...] seu direito a opinar se limita a assuntos que

afetem a criança, de modo que os exclui totalmente de qualquer responsabilidade política ou econômica." (p. 104)[3]

O objetivo de eleger as orientações etnográficas para as investigações deste artigo corrobora com o proposto por Freitas (2007), dar espaço para a participação ativa das crianças no processo de pesquisa. Entretanto, admitir que o outro participe ativamente do processo de investigação legitimando sua voz, além de reconhecer sua função de construtor do conhecimento, requer uma atitude ética do pesquisador, pois, de acordo com Amorim (2007) o que ocorre na investigação é o fato de que a maneira como olho o outro não é a mesma como ele olha a si mesmo. Desse modo, o papel do pesquisador na relação com o sujeito da pesquisa é o de "tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê". (AMORIM, 2007, p. 14). É o que Bakhtin chama de exotopia e que nas palavras da autora "significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver". (*id.*, p. 14)

Vale registrar o que afirma Corsaro (2011) a respeito da marginalização e da subalternização da criança na sociedade vista como alguém que "virá a ser" e não "que é". Segundo o autor, "é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva", ou seja, "raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos." (p. 18)

Nesse sentido, é um desafio para o pesquisador agir no tensionamento entre "o eu e o outro", sem intervir de forma dominadora, respeitando as culturas infantis e mantendo um afastamento e uma aproximação, de modo a ver o que ainda não foi visto, sob outro enfoque, com outro olhar. São questões que exigem reflexão do pesquisador sobre a pesquisa, seus objetivos e o respeito aos sujeitos investigados.

Outros fatores a serem considerados pelo pesquisador, de acordo com Campos (2008), são: i) a idade, pois "crianças menores sentem dificuldade de se expressar oralmente; outras formas de expressão podem ser utilizadas, como jogos e desenhos"; ii) o nível de desenvolvimento da linguagem e escolaridade "crianças escolarizadas já adquiriram um modelo escolar de reagir a perguntas, sentindo mais dificuldade em se expressar livremente do que as que ainda não tiveram essa experiência"; iii) quais crianças são ouvidas dentro de um grupo, ou seja, "quais são as mais comunicativas? As que possuem maior liderança? Elas são representativas do grupo?" (p. 38-39)

Outra ideia que se aproxima dos objetivos da investigação mencionada é a da experiência italiana da "Cidade das Crianças" (LA CITTA DEI BAMBINI, *online*), liderada pelo educador Francesco Tonucci. O projeto advoga que "um instrumento fundamental para reconstruir um ambiente acolhedor e disponível, relacionado com as crianças, é pedir-lhes que contribuam, chamá-las a colaborar para fazer uma mudança real do ambiente urbano"[4]. Para que a participação infantil seja útil e vantajosa o projeto em questão acentua que são necessárias duas condições básicas:

[3] Tradução própria de Liebel (2013).

[4] Tradução própria do *site* "La Citta dei Bambini"/**"La ciudad de los niños"**.

> [...] A primeira é que, o adulto que convida as crianças a participar tem que estar convencido de que as crianças podem realizar uma contribuição real, estar disposto a levá-los em conta e, consequentemente, necessitar de sua ajuda. A segunda, que o adulto que convida as crianças a participar deve ter o poder de levar a cabo o compromisso assumido[5].

O Projeto conclui que, "mediante uma correta participação, as crianças vivem importantes experiências de cidadania que contribuem para o bem-estar de todos"[6]. Entretanto, de acordo com Rocha (2008),

> Deixar as crianças falarem não é suficiente para o pleno reconhecimento de sua inteligibilidade, ainda que nem isso tenhamos conquistado no campo científico e da ação; depende da efetiva garantia de sua participação social e da construção de estratégias, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte e que têm representado espaços e contexto privilegiados das vivências da infância. (p. 46)

Nesse sentido, a instituição tem o papel e a responsabilidade de prever esses espaços de participação, nos quais as crianças, mais que ouvidas, sejam auscultadas, de modo que sua opinião seja considerada e gere efetivas mudanças.

Da mesma forma, nos valemos dos estudos de Corsaro sobre culturas infantis. O conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) pode auxiliar na análise, uma vez que "numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução".

O termo *reprodução interpretativa* surge como uma proposta para superar a conotação individualista que o termo socialização sugere. Segundo Corsaro (2011), o termo *interpretativo* se refere ao fato de as crianças se apropriarem criativamente de informações do mundo adulto para resolverem suas próprias questões, por meio da criação e participação em culturas próprias, as quais o autor denomina cultura de pares. O termo *reprodução*, por sua vez, está relacionado "a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais." (p. 31-32, grifos nossos)

Corsaro (2011) define "cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com os demais." (p. 128)

2 Da organização da escuta das crianças

Para promover a escuta das crianças em relação aos temas das políticas públicas afetas ao PMPI, decidiu-se promover uma oficina. Já com a clareza de que a infância no município está composta de uma diversidade de crianças, inseridas em diversos contextos e realidades, as reflexões da equipe trouxeram a pergunta do primeiro passo a ser dado: quais crianças estariam presentes no encontro? Seria possível ter crianças que representassem a infância em todo o município?

[5] *Idem.*

[6] Idem.

Assim, definiu-se pelo convite de instituições de EI das redes particular, pública e comunitária, das zonas urbanas e rurais da cidade. Ressalte-se a participação das instituições, que realizaram, anteriormente, as atividades propostas nas próprias instituições na semana que antecedia a oficina, a fim de familiarizar a criança com as questões.
O Encontro foi precedido de todos os cuidados necessários, em especial, com a ambiência do espaço reservado para receber as crianças. Toda a produção das crianças nas atividades realizadas anteriormente nos espaços de EI foi disposta no espaço reservado para a oficina, de maneira a lhes causar identificação e remeter-lhes aos temas já tratados. Após receber todas as crianças, reuniu-se todos para conversar sobre a programação para aquela manhã, apresentando o encadeamento das oficinas e as pessoas escaladas para acompanhar cada turma durante as atividades.
Para a obtenção dos dados da segunda pesquisa, foram realizadas 13 oficinas. Para a montagem contou-se com a participação prévia das crianças, com uma conversa sobre o tipo de atividades que mais gostavam de fazer (desenhar, pintar, dramatizar, jogar, contar histórias etc.), para adaptação do planejamento do pesquisador aos interesses delas.
As oficinas foram gravadas. O próximo passo foi uma análise conjunta com as crianças, de trechos dos vídeos selecionados pelo pesquisador. Num primeiro momento após a realização das oficinas, elas foram chamadas para uma conversa sobre as cenas dos vídeos, para que tivessem a possibilidade de atribuir sentidos próprios ao que disseram e fizeram. Posteriormente, foram criadas categorias para a análise, tendo em vista a apreciação delas.
Para iniciar o diálogo, a estratégia inicial foi a de apresentar filmes curtos relacionados à temática dos direitos das crianças, bem como, ler histórias, partindo das noções "direitos cumpridos" x "direitos não cumpridos" pela sociedade, relacionado aos lugares que a criança deveria ocupar – baseado no vídeo 1 "Mudar o mundo"[7] e da montagem das oficinas.
As entrevistas, chamadas de "conversas" foram realizadas em grupos de diferentes tamanhos. Às vezes composto pela totalidade das crianças; outras por dois grupos e algumas vezes em grupos menores e até individualmente. Essas estratégias possibilitaram às crianças expressarem o modo como se veem no contexto da escola, além das suas percepções sobre o que consideram mais/menos interessante nesse espaço e sua opinião acerca do direito à EI. Foram utilizadas entrevistas individuais e em grupos. A esse respeito, afirma Corsaro (2011) que

> Entrevistas, individuais e em grupo, com crianças são um bom método para explorar suas interpretações sobre suas vidas. Utilizando entrevistas, os pesquisadores podem estudar tópicos das vidas das crianças que são extremamente importantes, mas raramente são discutidos nas interações diárias. (p. 62)

3 O que falam as crianças sobre os direitos

Foi a partir dos pressupostos teóricos, já mencionados, que a Oficina "O Olhar da Criança sobre o Mundo" (investigação 1) foi pensada e organizada. Os "produtos" da Oficina ficaram expostos na sala onde aconteceram as reuniões dos Grupos de Trabalho que elaboraram o PMPI, contribuindo para a discussão e para inclusões do olhar das crianças no texto final.
Na investigação, as crianças trabalharam coletivamente na construção dos cartazes e maquetes, dizendo o que havia de bom ou ruim em seu bairro, se expressando por meio do desenho e da oralidade, e na interação com os adultos e com seus pares. Por meio de todas

[7] No filme "Mudar o mundo", um menino está numa estação de trem com o avô e resolve dar uma volta ao mundo. Pela janela do trem, o que o menino vê é o não cumprimento dos direitos básicos das crianças. Para resolver a situação, ele faz desenhos que retratam como as situações deveriam ser e, como num passe de mágica, o sonho do garoto se torna realidade.

essas atividades, preparadas para captar essas vozes, anseios e dúvidas, elas puderam apresentar sua percepção acerca da realidade em que vivem, do que as aflige ou lhes agrada, por algum motivo. Essa visão de mundo pode contribuir, também, para a construção de políticas públicas.

Foi possível, por exemplo, perceber o que as crianças pensam sobre a cidade, em diferentes pontos de vista: indo desde a escolha do *Shopping* como o local preferido, mas também com outras percepções, tais como: "no campo a gente brinca, joga bola, faz gols. Eu brinco aqui [referindo-se ao campo de futebol que ela desenhou] quando não estou na creche". Também é notória a falta de espaços para as brincadeiras, inclusive nos Centros de EI. Assim, ao fazer o exercício "a creche/pré-escola que queremos", apareceu com clareza a falta de prioridade aos brinquedos, pois, as crianças desejam "lugar para brincar, um escorrego"; "casa de bolinhas", "uma piscina"...

Outro exemplo foi a discussão sobre Cidade e Meio Ambiente, pois algumas crianças observaram que "só na creche tem parquinho", ao se referirem à sua localidade, deixando clara, por um lado, a ausência de espaço destinados à infância na concepção urbana e, por outro, que os baixos índices de atendimento na EI prejudicam ainda mais o acesso das crianças a espaços com esse tipo de equipamento.

Dentre as muitas contribuições que podemos refletir a partir da produção das crianças, destacam-se a visão sobre cultura, esporte e lazer, sobre o urbanismo e meio ambiente, sobre os espaços da cidade destinados à criança, sobre violência e sobre família. Os espaços de lazer da cidade foram destaque na fala e desenhos das crianças. O *shopping*, a praça e o "brincar na rua" mereceram ênfase. Merece nossa atenção a ausência de espaços culturais, percebida pelas crianças – cinema, teatro, museus – ou mesmo de programas de TV, quando perguntadas sobre o que gostam de fazer em casa.

Estas percepções ficaram patentes, em especial, quando dizem o que querem ou gostam: "lugar para brincar", "brinquedos" etc., que nos remete à falta desses equipamentos na maioria dos bairros da cidade. Ao perguntar o que veem na comunidade, também aparecem como importantes tais espaços de lazer: "praça", "quadra", "campo de futebol" etc. Aliás, as brincadeiras são correntes nas representações das crianças: "crianças soltando pipas", "crianças brincando na rua", "jogar bola", "brincar de boneca" etc.

Em relação ao urbanismo e ao meio ambiente, as crianças percebem e trocam entre si suas percepções sobre o ambiente, seja ele urbano: "*shopping*", "Praça do *Skate*" etc., ou rural: "aqui os macaquinhos moram nas árvores", "os bois moram nas ruas" etc. Na zona rural ainda é possível brincar na rua, talvez sendo mais difícil no ambiente urbano: "no campo a gente brinca, joga bola, faz gols".

Os problemas de infraestrutura também aparecem na fala das crianças, bem como as consequências para o dia-a-dia delas. "Na minha rua passa muito caminhão e faz muita poeira", "para fazer compra tem que pegar moto ou ônibus", "tem muita lama e quando chove meu pai me leva na 'carcunda'" e "moro muito longe da creche, meu pai me leva de bicicleta". Essas falas tratam da desorganização e da desigualdade da cidade.

O descuido com o meio ambiente é plenamente percebido pelas crianças. Falas como "tem rio muito preto" ou "muito, muito de lixo na rua" foram recorrentes nas oficinas. As crianças também puderam relacionar esse descuido com o cotidiano ("tem uma praça perto de casa, mas não dá para brincar, tem muito lixo"), demonstrando saber que é necessário cuidar para viver melhor.

A violência também apareceu nas falas e desenhos, ainda que não tenha sido um tema objetivo das oficinas. O jogo de *vídeo game* cujo objetivo é matar e o desenho de um monstro que comeu seu irmão e o cachorro (com a justificativa que era apenas no desenho) demonstram a influência da violência no cotidiano das crianças.

As crianças participantes da Oficina valorizam muito o espaço de EI, pois é lá que elas brincam e identificam os equipamentos que faltam nos espaços públicos, tais como, brinquedos e parquinhos. Muitas desenharam e falaram de suas famílias e suas casas com

maior desenvoltura e conhecimento, confirmando a tese de que as crianças estão muito mais envolvidas no espaço doméstico que no espaço público.
Na investigação 2, quando questionadas se todas as crianças têm direito a ter alimentação, elas respondem que não. Mas não pareciam querer dizer que elas não tenham esse direito, mas sim, que esse direito não é garantido. Mas o que significa "ter direitos":

> Pesquisador – quando eu falo assim "ter o direito", eu gostaria de saber se vocês acham que elas têm que ter isso.
>
> Lucas – eu falei sim, ela que falou não.
>
> Pesquisador – não tem problema, cada um pode dizer o que acha. As crianças do vídeo não tinham ninguém cuidando delas. Vocês acham certo isso?
>
> Crianças – não!

Na realização de todas as oficinas, na discussão das temáticas, buscava-se relacioná-las ao direito e à escola. Nessas conversas, as crianças sempre apontavam para o fato de que conheciam alguém que não estudava, geralmente crianças próximas a elas, como irmãos, primos ou vizinhos. Várias diziam que tinham irmãos de um, dois, três e quatro anos que não estudam.
A vaga (ou a falta dela) indica o lugar que as crianças ocupam nas políticas públicas de nosso país. O acesso às escolas de Educação Infantil somente é possível a partir do momento que haja instituições em número suficiente para atender a todas as crianças com conforto, de acordo com o preceituado nos documentos oficiais[8] e na legislação que trata da temática[9]. No caso da pré-escola, há políticas que visam a expansão da rede para o atendimento dessa faixa etária, como o Proinfância, que é um programa nacional. Entretanto, isso suscita outra questão, que é o investimento nas instituições que atendem à faixa etária de zero a três anos, também um direito das crianças. Sabe-se que o atendimento em creche já é deficitário antes mesmo do advento da obrigatoriedade da pré-escola.

> Pesquisador – Será que todo mundo tem escola?
>
> Yngrid – meu irmão vai fazer quatro anos e não tem escola.
>
> Wendel – meu irmão acabou de fazer quatro anos.
>
> Pesquisador – e ele estuda?
>
> Wendel – ele vai estudar aqui só ano que vem.
>
> Mateus – meu irmão tem três anos e não estuda.

[8] Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

[9] As principais são: Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Lei 13,796/2013.

Caroline – o meu irmão também tem três anos e não estuda.

Pesquisador – por que você acha que ele não estuda?

Caroline – porque ele é criancinha.

Pesquisador – mas você não acha que ele poderia estudar?

Caroline – eu fiquei triste porque não tem escola pra ele.

Pesquisador– e como você gostaria que a escola fosse?

Lucas – grandona. Pra todas as pessoas estudar.

Pesquisador– ah é? Por quê? Tem gente que não estuda? Quem não estuda?

Lucas – as pessoas que fica em casa, chorando. Pra escola, pra aprender. A mãe falando pra arrumar a casa ele não entende nada. Aí ele precisa da escola.

Pesquisador– e o que você gostaria que tivesse na escola?

Lucas – muito brinquedo. Muito livro pras pessoas ler.

A fala de Lucas sobre como gostaria que a escola fosse "grandona. Pra todas as pessoas estudar" reflete a visão que as crianças exprimiam naquele momento da pesquisa, a de que as crianças têm direito a educação, mas esse direito somente se efetivará se houver escola disponível e, consequentemente, vagas para que todos sejam atendidos.

Considerações Finais

Como pesquisadores, pretender entrar e ser aceito na vida das crianças, segundo o preceituado por Corsaro (2011), constituiu o primeiro desafio das pesquisas. Outros surgiram no caminho na tentativa de buscar a opinião das crianças, de modo a ecoar suas vozes por meio das palavras, gestos, entonações e silêncios.

As crianças pequenas devem, cada vez mais, ter a oportunidade de participar de ações como as desenvolvidas pelas duas investigações do presente trabalho, uma vez que, como cidadãs e membros da comunidade, não devem ficar relegadas, apenas, aos espaços que a sociedade define como os permitidos, tais como a família e a escola. Elas são produtoras de cultura e sujeitos de direitos, conforme definição constitucional.

As crianças mostraram na pesquisa o que os teóricos revelam em seus estudos: o prazer em serem escutadas e a necessidade de que respeitemos o que pensam e dizem. Elas foram inseridas, como preceitua Campos (2008), desde a organização da pesquisa, quando apontaram o que gostariam que fizéssemos: desenho, lanche, brincadeira, ir ao parque.

Os pressupostos de Campos (2008) se revelaram cada vez mais desafiadores. Lidar com as dificuldades de se expressarem oralmente em alguns momentos; o fator da escolaridade, que fornece às crianças um modelo escolar de reagir a perguntas, pode inibi-las de se expressassem mais livremente; tentar não assumir que nossas preocupações e questões não eram exatamente as mesmas das crianças no momento que as expunha ou esperar que se

expressassem sinceramente e rapidamente, foram as maiores dificuldades na investigação e exigiram vigília e uma postura ética como pesquisadores.

Assim, se um país pretende que a criança se desenvolva como ser crítico e, por sua vez, contribua com a sociedade, deve prever a presença dela e sua concepção sobre qualquer temática que lhe diga respeito. Desse modo, ouvi-las é fundamental, sobretudo em relação à maneira como a cidade e a escola são pensadas para lidar com elas. Além disso, pode colaborar para corrigir possíveis "desvios" cometidos quando se pretende discutir políticas para a infância, desconsiderando que as crianças também são afetadas pelos planos e políticas desenvolvidos.

Crianças de diferentes realidades e com idade entre 3 e 6 anos, foram levadas a expressar suas dificuldades, gostos, anseios e percepções sobre seu bairro, família e escola, sendo realmente atores na construção do Plano e imprimindo na história da cidade sua visão e opinião sobre os temas apresentados.

Na investigação 2, com relação ao direito, no início da pesquisa as crianças diziam que todos tinham escola assegurada. No entanto, ao relacionar crianças mais próximas, irmãos e primos, que ficavam em casa enquanto elas iam para a instituição, notavam que havia algo diferente entre o que pensavam e o que acontecia na prática. Como muitas possuíam irmãos que não tinham acesso às instituições por não haver escolas que os atendam, no decorrer da investigação notaram que alguns não têm acesso à escola, ou porque "são muito pequenos" ou porque "a mãe não conseguiu a vaga". Sendo assim, a maioria espera completar os quatro anos para entrar na instituição pesquisada, a única do bairro que atende crianças de quatro e cinco anos.

Cabe a problematização de até quando as crianças vão ser ignoradas em seus desejos e expectativas pela sociedade e pelas instituições. É urgente a necessidade de que as metodologias que estejam mais próximas às suas realidades e que haja pessoas disponíveis para escutá-las verdadeiramente.

Referências Bibliográficas

Amorim, M. (2007). A contribuição de Mikail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In*: FREITAS, M.; SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa*: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: 2. ed. Cortez.

Brasil (1990). Casa Civil. *Decreto no. 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção dos Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>, acesso em 10/02/2014.

_____ (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.

Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). *A criança fala*: a escuta de crianças em pesquisas. – São Paulo: Cortez.

Campos, M. M., & Cruz, S. H. V. (2006). *Consulta sobre qualidade da Educação Infantil*: o que pensam e querem os sujeitos desse direito. São Paulo: Cortez.

[La] Citta dei Bambini. *La ciudad de los niños*. Proyeto internacional Del Consejo Nacional de Investigación. Instituto de Ciencias y Tecnología Del Conocimiento. Disponível em: <http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/proposte/partecipazione.htm>, acesso em 04/02/2014).

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artemed.

Couto, M. (2011). *E se Obama fosse africano?*: e outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras.

Cruz, S. H. V. (2004). Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. Trabalho apresentado na *27ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu.

_____ (org) (2008). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. – São Paulo: Cortez.

Freitas, M., Souza, S., & Kramer, S. (orgs) (2007). *Ciências Humanas e Pesquisa*: *Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: 2. ed. Cortez.

Gobbi, M. (2009). Desenho infantil e oralidade. *In*: Faria, A. L. G., Demartini, Z. B. F., & Prado, P. D. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª Ed. – Campinas, SP: Autores Associados.

Kindersley, B., & Kindersley, A. (2009). *Crianças como você*: uma emocionante celebração da infância no mundo. Tradução de Mário Vilela Filho. - 8 ed. – São Paulo: Ática.

Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social*: *repensando sus derechos*. Santiago – Chile: Pehuén.

Rocha, E. A. C. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: Cruz, S. H. V. (org.). *A criança fala*: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez.

Santos, E. C., Souza, A. O. S., & Silva, F. M. (orgs.) (2013). *Plano municipal pela primeira infância de Nova Iguaçu*. Rio de Janeiro: Solidariedade França-Brasil. Disponível em: <http://www.sfb.org.br/site2015/br/wp-content/uploads/2010/06/Plano-Municipal-pela-Primeira-Inf%C3%A2ncia-de-Nova-Igua%C3%A7u.pdf>, acesso em 15/11/2015.

_____(2014). *O olhar da criança sobre o mundo*. Rio de Janeiro: Solidariedade França-Brasil. Disponível em: <http://www.sfb.org.br/site2015/br/wp-content/uploads/2010/06/O-Olhar-da-Crian%C3%A7a-sobre-o-Mundo-SFB.pdf>, acesso em 15/11/2015.

Tavares, L. H. J. (2015). *Educação infantil e direito*: *o que dizem as crianças*. Orientadora: Maria Fernanda Rezende Nunes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Toquinho (1987). É bom ser criança. *In*: Toquinho. *Canção de Todas as Crianças*. PolyGram (Philips).

ARTES CIRCENSES E CULTURA CORPORAL INFANTIL

Elina Elias de Macedo[1]

Resumo

Este texto apresenta um recorte da investigação que analisou e interpretou uma experiência pedagógica, em uma creche na cidade de São Paulo/Brasil, cujo pressuposto foi o de que as práticas corporais são socialmente construídas (e não naturais ou inatas) e configuram o que vem se denominando de cultura corporal. A proposta pedagógica analisada partiu das culturas infantis para problematizar, ampliar e historicizar as práticas circenses, pois entende a Educação Física como uma experiência de apropriação, ampliação e recriação da cultura. A pesquisa de caráter etnográfico valeu-se de diversas ferramentas (observação participante, registros em caderno de campo, entrevistas e registros fotográficos). A análise pautou-se nos referenciais teóricos dos Estudos Culturais. Conforme indicam as análises realizadas as crianças têm modos próprios de se relacionar, produzir, reproduzir e interpretar culturas. A investigação também apontou que é possível abarcar as manifestações corporais e demais saberes de forma "não disciplinar" e concluiu que exercícios críticos de desconstrução e análise de discursos são importantes para a formação de sujeitos questionadores e mais dispostos a lidar com a pluralidade.

Palavras-chave

Creche; Cultura; Educação Física.

[1]FE-Unicamp, Brasil, elinamac@usp.br

A intenção da investigação foi identificar, analisar e interpretar os fenômenos ocorridos a partir de uma experiência pedagógica da Educação Física Infantil pautada na perspectiva cultural. O caminho foi buscar formas de interpretar a realidade além de uma relação de causa e efeito. Não se trata, portanto, de descobrir verdades, mas de questioná-las e revelar elementos escondidos.

A instituição que abrigou o estudo já desenvolvia práticas muito significativas com o reconhecimento da criança como sujeito histórico. As atividades planejadas contavam com a organização do ambiente para brincadeiras de faz de conta, estimuladas por brinquedos que propunham o brincar de casinha, tais como mesas, fogão, utensílios de cozinha, pratos, copos e talheres. Em outras situações, carrinhos de diversos tipos e tamanhos ou bolsas e objetos sugeriam brincar de mercado ou compras. Também observei a disponibilização de objetos que não eram brinquedos *a priori* mais que eram transformados no decorrer dos jogos de faz de conta organizados pelas crianças. Eram disponibilizadas caixas plásticas, pequenos colchonetes e tecidos, com os quais as crianças organizavam diversas brincadeiras.

A observação das crianças, de suas conversas e brincadeiras constituíam importantes elementos para repensar as atividades e reconstruir o percurso pedagógico, pois o planejamento era recriado a partir do envolvimento e interesse demonstrado pelo grupo.

Para a realização da pesquisa foi estabelecida uma parceria entre a pesquisadora, professora responsável pelo grupo (Aurora)[2] e equipe pedagógica e formalizada uma intervenção pautada na perspectiva cultural da Educação Física.

As artes circenses foram uma das temáticas estudadas e seu desenvolvimento deu-se a partir do compartilhamento de um vídeo do espetáculo "Alegría" feito pela professora responsável pela turma que proporcionou a assistência em uma segunda-feira, como parte de uma atividade costumeira de conversar sobre o final de semana.

Embora trazido pela professora, o *Cirque du soleil* já era parte do repertório cultural do grupo de diversas maneiras. Pois, neste período, ao circular pelas ruas e nos espaços onde é grande a concentração de crianças como nas escolas, percebia-se a influência do espetáculo, por exemplo, com um grande número de crianças brincando com diabolôs[3], que passou de um brinquedo quase desconhecido a um modismo.

As crianças valem-se dos brinquedos e brincadeiras como meio para interpretar os códigos culturais, pois os brinquedos carregam significados sociais e culturais da sociedade que os produz. Ele tem significados sociais pertencentes tanto ao mundo real, quanto ao mundo imaginário da criança. Brougère (2006) também declara "A brincadeira pode ser considerada uma forma de interpretação dos significados contidos nos brinquedos" (p. 8). O autor faz críticas também à utilização dos brinquedos e brincadeiras com fins pedagógicos, argumentando que os fundamentos que tentam valorizar a presença das brincadeiras

[2] Nome fictício.

[3] Antigo brinquedo chinês composto por dois semicírculos unidos e invertidos (as duas cavidades ficam posicionadas externamente), presos por um pequeno eixo cilíndrico. O objeto desliza por um barbante cujas extremidades são fixadas em duas pequenas varetas em que se segura para movimentá-lo. A brincadeira consiste em fazer malabarismos como, por exemplo, lançar o diabolô e ampará-lo na queda.

como úteis no espaço educativo vinculam a criança a uma visão romântica, influenciada pelas teorias científicas de determinada época. Em suas palavras:

> A valorização das brincadeiras apoia-se na supressão da dimensão social da educação da criança pequena que, tal como um animal, surge como dominada, mas, também, como conduzida pela natureza, da qual a brincadeira é o principal meio de educação. Dar lugar à brincadeira consiste em propor uma educação natural. É portanto, sobre um conceito que não podemos aceitar, atualmente, que se fundamenta a origem da alegação da brincadeira como meio educativo (Brougère, 2006, p.92-93).

A defesa que faço da Educação Infantil como um tempo e espaço para a brincadeira fundamenta-se na concepção da criança como sujeito histórico e do brincar como uma manifestação cultural, não exclusiva do universo infantil. Os adultos também jogam e brincam[4]. Neira e Nunes (2006) e Neira (2009) defendem a presença do jogo no ambiente escolar como "parte fundamental da nossa herança cultural".

> [...] o jogo, no entanto, nos proporciona momentos significativos de aprendizagem. Nele aprendemos sua própria lógica, sua linguagem e, quem sabe, seus sentidos e significados. Em outras palavras, jogando aprendemos a jogar. Por ser o jogo um patrimônio cultural, ele deve estar no currículo escolar. Jogar xadrez, capoeira, videogame, bola de gude, amarelinha, basquete etc. são experiências culturais riquíssimas por si só. Neles, aprendemos a raciocinar para o xadrez, a gingar para a capoeira, a tomar decisões rápidas para o videogame etc. Jogando esses jogos, entramos em contato com diversas realidades culturais e outras representações da infância, o que permite uma aproximação de diferentes formas de viver (Neira & Nunes, 2006, p. 232).

Os autores argumentam que a presença do jogo por si só não basta, já que o jogo está presente em vários outros contextos sociais (na família, no clube, nas igrejas). O jogo na escola, quando trabalhado em uma perspectiva pós-crítica, requer problematização, uma vez que, como um elemento da cultura, não é neutro ou isento e se constitui também como um espaço de luta por validação de significados.

Na sociedade contemporânea, em situações de "confinamento da infância", os discursos que vinculam a brincadeira às características "naturais" das crianças precisam ser desconstruídos. Afastadas dos espaços públicos e das possibilidades culturais de outros espaços, com a antecipação da obrigatoriedade escolar e projetos para que seja ampliada, com aumento de número de horas de trabalho dos pais ou de tempo no trânsito das grandes cidades e consequente redução do tempo de convívio familiar. Conceber a escola e, especialmente, as creches como espaço e tempo para brincadeiras é fundamental. As crianças aprendem a brincar porque os adultos brincam com elas, porque veem grupos de crianças maiores, jovens e adultos brincando. O currículo pós-crítico pode e deve contemplar brincadeiras, não como recurso pedagógico ou artifício para ensinar outros conteúdos, mas como elemento constitutivo da cultura.

[4] Neste texto não farei distinção entre jogo e brincadeira.

Os brinquedos e jogos também são elementos que compõem os discursos direcionados à infância, assim como há também uma produção cultural destinada ao público infantil que, segundo Perrotti (1999), surgiu conjuntamente ao seu confinamento, como espécie de compensação à sua pouca participação social e política. Segundo Bujes (2000), os discursos que enunciam a infância se inter-relacionam com discursos sobre a infância produzidos prioritariamente por adultos e para adultos. A produção adulta de discursos elaborados especificamente para crianças aparece claramente no caso dos programas infantis, sobre os quais convém recordar que "toda produção cultural seleciona, dirige o olhar para certos objetos, seja ela para criança ou não" (Perrotti, 1999, p.98)

O espetáculo infantil intitulado "O Circo do seu Lé" foi acessado por uma das crianças do G3[5] que trouxe panfletos para relatar na roda a sua experiência de final de semana. O espetáculo fazia algumas críticas e propunha a reflexão sobre a assepsia e a excelência estética quase inatingível dos grupos de circo globalizados, que têm como representante máximo o canadense *Cirque du Soleil*. Um folder do espetáculo foi afixado na porta da sala, o que provocou muitos diálogos com e entre os pais do G3.

Dessa maneira, outro circo, que também não era um circo, mas uma representação de circo, foi compartilhada por iniciativa de uma criança que contou sua experiência aos demais. As crianças do G3 puderam socializar seus conhecimentos, trocar informações e ampliar o que sabiam sobre circo. Canen e Oliveira (2002) denominam esta troca de hibridização discursiva e reconhecem nesta prática a possibilidade de reconhecimento da pluralidade e provisoriedade dos discursos que pode cruzar fronteiras e promover "sínteses interculturais criativas".

> No processo de hibridização, os próprios marcos discursivos dominantes e colonialistas podem ser reapropriados, "traduzidos" em novos referenciais culturais, com base no contato com as culturas plurais. Um exemplo presente na literatura multicultural é o caso de monumentos históricos, que, embora remetam a eventos e "heróis" construídos pelos discursos dominantes de "nação", são reapropriados por grupos culturais marginalizados, e utilizados como pontos de encontro para manifestações de afirmação identitária e requisição de direitos à voz. (Canen & Oliveira, 2002, p. 64)

O fato é que depois do DVD com o *Cirque du Soleil,* e partir dele, surgiram ideias de brincar como em um circo. Para tanto, um trapézio e uma tirolesa[6] foram confeccionados. O primeiro foi colocado na pitangueira do solário e a tirolesa foi instalada entre a parede, a árvore e o alambrado. As brincadeiras de trapézio propiciaram a exploração das várias possibilidades corporais. As crianças valeram-se de experiências prévias de subir nas árvores e recorreram às caixas plásticas disponíveis para fazer uma escada e pendurar-se no trapézio. Contavam com o auxílio dos adultos para brincar na tirolesa embora a altura não oferecesse grande perigo. Também recriaram e brincaram no trapézio de uma "nova forma". Antes de pendurar-se torciam toda a corda que ao se desenrolar os fazia rodar no ar.

[5] Denominação do grupo de crianças de 2 a 3 anos acompanhado na investigação.

[6] Trapézio e Tirolesa são aparelhos suspensos (por corda, cabo de aço, roldanas, faixas, guinchos, dentre outros recursos). O trapézio é um aparelho tradicional do circo e permite acrobacias aéreas. Na tirolesa ocorre o deslizamento de uma roldana por uma corda ou cabo de aço o que permite que se realizem percursos por via aérea.

Nesse período, os comentários feitos pela professora Aurora se referiam, em sua maioria, às habilidades motoras conquistadas pelo grupo. Nas brincadeiras acima descritas comentou sobre como algumas crianças conseguiam "apoiar-se em um pé só e girar, ou como várias já subiam no escorregador do pátio sem ajuda". A destreza e habilidade de algumas crianças chamavam a atenção, muito embora como já exposto o objetivo não seja o de desenvolver habilidades e competências motoras.

As práticas circenses foram ressignificadas e transformadas em brincadeiras de circo. Na pedagogia cultural da Educação Física defendida por Neira e Nunes (2009), ressignificação é o processo de transformação das manifestações da cultura corporal. No estudo de determinada prática podem surgir diferentes interpretações e novos significados podem ser incorporados; novas vivências podem ser realizadas a partir do ponto de vista dos alunos e das possibilidades do espaço escolar. Logo, as atividades podem ser adaptadas para atender às necessidades do grupo e possibilitar a sua experimentação. Os autores também destacam que todas as manifestações corporais passam por este processo de reconstrução cultural ao longo do tempo. No entanto, o foco do projeto, neste caso, não era o circo e sim: "o que eu consigo fazer como o meu corpo" e os artistas circenses que reconhecidamente conseguem fazer coisas fantásticas com seus corpos foram a inspiração.

Penso que, até então, Aurora não reconhecia as manifestações corporais como práticas de significação e encaminhei para leitura um pequeno artigo de Isabel Marques em que ela faz críticas ao ensino do balé para as populações de baixa renda, por vezes defendido como forma de democratizar o acesso à cultura. A dança, no caso o balé ensinado com este caráter salvacionista, é questionável por desconsiderar os aspectos políticos e as relações de poder. Por trás de um ingênuo "plié", de uma pirueta ou de um "grand jeté" (passos do balé), estão valores culturais, sociais e políticos intimamente ligados à determinada classe social, gênero, etnia e nacionalidade das sociedades onde se originaram (Marques, 2003, p. 1). Selecionei este texto para discutir com Aurora, pois ele trazia argumentos de uma artista e não oriundos diretamente da área da Educação Física. Entendi que este seria o melhor caminho, pois percebia uma resistência por causa das representações que possuía da área.

Voltando às brincadeiras circenses, lembro que não eram todas as crianças do grupo que se aventuravam, pois algumas não quiseram experimentar. Porém, puderam participar de atividades no solo como rolamentos e cambalhotas, já que a professora também organizou a sala com colchonetes e rolinhos de espuma para que as crianças pudessem brincar de virar cambalhotas ou dar piruetas no ar sem se machucar. Em um dia frio e chuvoso a professora amarrou tecidos nas paredes o que possibilitou brincar como em um espetáculo de circo.

As propostas de brincadeiras seguiram com os desafios e, do meu ponto de vista, os desafios despertavam o interesse do G3 porque as conquistas de habilidades motoras marcavam uma identidade de criança ou de "não bebê". A cada conquista, as crianças do G3 enunciavam: "Eu consigo! Eu sou grande!"

As crianças na Creche brincam também com crianças de outras idades além do próprio grupo e, nesta convivência, aprendem ou se interessam por novas brincadeiras. Foi o que aconteceu com as brincadeiras de pular corda: as crianças maiores dos grupos G5 e G6 pulavam corda nos horários de pátio, mas era difícil para as do G3 participar, pois não tinham a mesma habilidade das maiores e, embora isso fosse negociado, o espaço e tempo que conseguiam nessas negociações eram poucos. Foi assim que surgiram pedidos para pular corda – no início era pular cobrinha, depois passar por baixo e por cima e aos poucos as crianças foram aprendendo e demonstrando coisas que já conseguiam fazer.

Aurora ofereceu o seu lugar de batedora de corda para que alguma criança o assumisse e, depois de alguns questionamentos do grupo sobre se criança pode e consegue bater corda, vários experimentaram. As crianças foram apresentando o repertório de brincadeiras de corda que possuíam. Olga e Fabiana sabiam partes das cantigas de pular corda "Senhoras e senhores" e "Qual é o nome do seu namorado".

A professora, além de cantar as canções propostas pelas crianças, perguntou se mais alguém conhecia canções de pular corda e sugeriu um contato com o grupo do G6 para aprender novas cantigas.
Valorizar as experiências e as trocas entre diferentes grupos é uma maneira de valorizar as culturas infantis, pois as crianças estabelecem com seus pares negociações e relações que constituem elementos culturais expressos nas brincadeiras.
Ao proporcionar o contato com as múltiplas identidades e representações, a proposta desenvolvida evitou o que Stoer e Cortesão (1999), denominam "daltonismo cultural", isto é, não enxergar as muitas cores e possibilidades do multiculturalismo. As ações desenvolvidas trouxeram para o currículo a perspectiva de que todos os grupos sociais são produtores de cultura e todas as culturas são equivalentes. Ao investigar a origem de determinadas posturas e o surgimento dos conceitos e preconceitos das manifestações culturais, proporcionou *ancoragem social* aos conteúdos, conforme explicitam Grant e Wieczorek (2000). Por fim, ao ultrapassar a fronteira da reflexão teórica, transformando-se em prática, dá um passo para a construção de uma escola democrática.
O planejamento era assim recriado a partir das respostas das crianças, sem sequências pré-estabelecidas. Entretecida com várias vozes, a prática pedagógica pautada nos Estudos Culturais ensina também aos professores formas de resistir ao currículo homogeneizante. Novas práticas e novos saberes vão sendo construídos.

> Os docentes envolvidos, ao mesmo tempo em que rompem com a visão cristalizada de reprodução e assimilação, aprofundam a compreensão da prática pedagógica como atividade de análise social e cultural, de desfetichização, de crítica e de oposição. Durante esse processo, descobrem as forças construtoras, como códigos linguísticos, signos culturais, ações movidas pelo poder e ideologias incrustadas, e com isso aprendem a investigar, ensinar e pensar criticamente. Na sua posição de educadores pós-críticos estudam e se envolvem na produção de conhecimento, remodelam a sua vida profissional, dão novos nomes aos seus mundos e desafiam as forças que tradicionalmente colonizaram os currículos e as escolas (Neira & Nunes, 2009, p. 242-243).

Os autores comparam a prática pedagógica e a construção do currículo pós-crítico a uma "escrita artista", que reconhece em cada experiência tem um caráter único. Sem distinção entre teoria e prática, o conhecimento é gerado neste processo de reconhecimento de que todas as pessoas possuem um patrimônio cultural que pode ampliar e enriquecer o currículo. O currículo pós-crítico não apresenta a linearidade, certezas e determinações do currículo moderno. Ele é constituído na ação e na interação dos envolvidos, na medida em que as ações pedagógicas são planejadas e colocadas em ação podem ser recriadas a partir da interpretação e da interação existente entre os alunos, professor e o tema estudado.
Houve certa ansiedade por respostas para a investigação em andamento. Neste ponto, Aurora e eu tivemos uma conversa muito produtiva. Discutimos que crianças tão pequenas não expõem com a clareza das crianças mais velhas as suas reflexões.
As respostas não são imediatas e não ocorrem apenas nas rodas de conversa ou no momento em que estão sendo filmadas, por isso ela sugeriu que colhesse informações e reflexões efetuadas pelas crianças em diferentes momentos. Não partir apenas de colocações verbais, mas observar as brincadeiras e conversas entre as crianças, assim como atentar também para a observação feita pelos adultos que com elas convivem.
O posicionamento de Aurora, com quem aprendi, converge com as afirmações de Bechi (1994, p. 83) quando aponta que as pesquisas com crianças precisam: "abandonar uma técnica da palavra aculturante na qual se enreda a infância" e permitir a resposta não apenas por meio da palavra, mas estar atento ao gesto, aos signos e diferentes linguagens.

Passei então a observar as crianças do G3 nos momentos compartilhados com as crianças do berçário, enquanto trabalhavam no ateliê de artes ou brincavam no pátio, a fim de obter mais informações. Percebi que muito do pensamento dos pequenos se expressa nas brincadeiras de faz de conta e no contato com as diversas possibilidades artísticas do ateliê (momento da rotina em que as crianças interagem com grupos de outras idades).

Assim, aprendi que para ouvir as crianças são necessários mais do que ouvidos e gravadores, sendo preciso, como afirma Bechi (1994, p. 83), construir "competências expressivas" e possibilidades de comunicação entre adultos e não adultos para que o registro da pesquisa "não seja o da vigilância e da captura", mas para que se possa de fato ouvir as vozes da infância.

Concluo afirmando que a Educação Física para Educação Infantil pode ter como ponto de partida a cultura infantil. Escutar as crianças, oportunizar tempo e espaço para que possam brincar, respeitar suas diversas possibilidades expressivas e confiar nas suas capacidades certamente farão a diferença quando o que se mira é um trabalho pedagógico voltado para a democratização dos conhecimentos, da escola e das relações sociais.

Referências

Becchi, E. (1994). Retórica de infância. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 22, 63-95.

Brougère, G. (2006). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

Bujes, M. I. E. (2000). Que infância é esta? *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 23 (pp.1-15). Programa e resumos.

Canen, A. & Oliveira, A.M.A.(2002). Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 21, 61-74.

GRANT, C. A.; WIECZOREK, K. (2000). Teacher education and knowledge in the "knowledge society": the need for social moorings in our multicultural schools. *Teachers College Record*, v. 102, nº 5, 913-935.

Marques, I. (2003) *O balé e a favela*. Recuperado em18 de junho de 2008 de, http: //www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=6413.

Neira, M. & Nunes, M. (2006). *Pedagogia da cultura corporal*: *crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte Editora.

Neira, M. (2009). *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte Editora.

Perrotti, E.(1990). *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Sumus.

Stoer, S. R.; Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.* Porto: Afrontamento.

O PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: OLHARES E DIZERES DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA E UMA CONVENIADA

Jaqueline Maas Oliveira[1]
Juliane Rembis Costa Golinelli[2]
Catarina Moro[3]

Resumo

O presente trabalho teve como objeto de estudo o esclarecimento do papel do pedagogo no espaço da Educação Infantil na cidade de Curitiba, Paraná, Brasil, na perspectiva de revelar o que ele realmente faz em seu trabalho cotidiano, sendo os eixos principais de atuação, segundo as diretrizes municipais e cadernos pedagógicos, a responsabilidade sobre a formação em serviço, articulação do Projeto Político Pedagógico, e outros. Para concretizar tal pesquisa além de busca bibliográfica e busca nas leis e nos documentos oficiais, realizou-se estudo de campo com aplicação de questionários com educadores e professores, bem como entrevistas com diretores e pedagogos de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e um Centro de Educação Infantil (CEI) conveniado à prefeitura, ambos no bairro do Cajuru. Constatou-se que há diferenças entre a organização dos momentos de atuação do pedagogo frente aos educadores e professores nestes dois espaços estudados, bem como o entendimento que os profissionais de ambas as instituições possuem do trabalho desempenhado por ele. Ao concluir a pesquisa, evidenciamos que, mesmo diante das adversidades e da recém inserção formal e cotidiana do pedagogo no espaço da educação infantil, que este profissional desempenha funções importantes para o andamento da unidade. Pelo fato da Educação Infantil tratar-se de um espaço relativamente novo para a atuação deste profissional, entendemos que o tema necessita do desenvolvimento de mais pesquisas e estudos

Palavras-chave

Educação Infantil; Pedagogo; Funções e atribuições.

[1] UFPR, Brasil. jaqmaas@gmail.com

[2] UFPR, Brasil. julirembis@hotmail.com

[3] UFPR, Brasil. moro.catarina@gmail.com

Introdução

Este texto é resultado da pesquisa realizada para elaboração do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia[4] no ano de 2014 e teve a intenção de investigar e porventura esclarecer as ações e funções desempenhadas pelo pedagogo da Educação Infantil - EI - no que diz respeito a sua prática. No Brasil, a EI é dividida entre creche (dos 0 aos 3 anos de idade) e pré-escola (dos 4 aos 5 anos de idade) e pode ser ofertada por três tipos de instituição: públicas, privadas e conveniadas. Escolas de ensino fundamental, públicas e privadas, também possuem pré-escola e creche, principalmente, as particulares. Todas são regidas pela mesma legislação, porém possuem especificidades distintas. No caso do município de Curitiba, as públicas são mantidas pelo governo e possuem o nome de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI); as instituições privadas conveniadas, chamadas de Centros de Educação Infantil (CEI) são custeadas em parte pelo poder público e em parte, em alguns casos, pela cobrança de mensalidades pagas pelos pais ou responsáveis. As conveniadas são instituições particulares que possuem um regime de coparticipação com a prefeitura, porém quem administra é o gestor da rede ou da instituição. Dentre tais tipos de instituições há ainda um universo de diversificações dentre estas realidades, em se tratando de localização, condições físicas, materiais, pedagógicas, econômicas, ideológicas, metodológicas e espaciais.

A habilitação para a atuação em gestão pedagógica é generalista, podendo o pedagogo atuar em espaços como empresas e hospitais, além de escolas de todos os níveis educacionais. Também chamado de coordenador pedagógico, este profissional, como citam Nanci Nonato de Lima Alves (2007) e Rose Elaine de Liz Waltrick (2008), tem como principal função a garantia da qualidade das práticas educativas. Sua atuação no âmbito da EI ainda vem se constituindo, pois o cargo nesta etapa da educação básica é relativamente novo, sendo que na cidade de Curitiba este profissional passou a ocupar este espaço somente a partir de 2003, direcionando seu trabalho de forma a atender os objetivos relacionados à excelência da educação infantil.

Waltrick (2008) nos situa, lembrando que a Constituição Federal de 1988 prevê a municipalização da Educação Infantil, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 1996, que preconiza a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Nesta perspectiva, sendo incorporada pela educação, esta etapa entrou em um processo gradual de dissociação da assistência social, integrando-se às Secretarias Municipais de Educação. Contudo, atualmente ainda se enfrenta muita dificuldade no acesso à Educação Infantil[5], o que configura violação do direito constitucional, acirrando ainda mais as desigualdades socioeconômicas, etnicorraciais e regionais já presente no país (BRASIL, 2013).

O Pedagogo e a Educação Infantil

Tendo como partida o entendimento da criança como sujeito de direitos, portanto um cidadão, exige- se a indissociabilidade do educar e do cuidar no espaço da EI, deixando para trás a cultura assistencialista das creches, cabendo neste lugar à atuação do pedagogo. Waltrick (2008) salienta que o coordenador pedagógico da EI tem como principal função a

[4] O curso de graduação "licenciatura em Pedagogia" habilita para o trabalho de coordenador pedagógico e para docência na educação infantil, como do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

[5] O município de Curitiba no ano de 2016, até o mês de maio contava com 205 Centros Municipais de Educação Infantil e mais 447 instituições privadas, destas 80 são conveniadas. Mais especificamente na regional do Cajuru, onde a pesquisa foi desenvolvida existem, 14 CEI's conveniados e 24 CMEI's. (Fonte: IPPUC- Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba). Segundo dados disponibilizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) no ano de 2014 haviam matriculados na dependência administrativa municipal pública, 34.868 crianças, incluindo a creche e a pré-escola (http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula).

implementação da gestão democrática nas instituições, articulando-se entre os docentes, os familiares e a comunidade. Neste sentido, Alves (2007) menciona que a "[...] coordenação pedagógica é uma dimensão de gestão, responsável pela articulação coletiva do projeto político-pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática". (ALVES, 2007, p.8).

Para Alves (2007), a identidade profissional delimita-se no modo de ser e de agir perante a função desempenhada, é uma representação de si que reflete nas ações. No âmbito da EI, uma nova história passa a ser contada, uma nova vivência, o que contribuirá para a reconfiguração de sua identidade profissional. Assim o interessante é saber que posicionamento novo há nesse espaço novo, que postura o pedagogo assume?

Diante o referido, com tantas expectativas atribuídas à figura do pedagogo, o sentido dado e as maneiras de fazer o trabalho e se perceber na função, são subjetivas a cada profissional, em cada contexto (ALVES, 2007). A percepção de si no espaço de trabalho também encontra embates quanto às expectativas que outros sujeitos projetam na figura do pedagogo. A multiplicidade está presente neste aspecto e se faz desafio para a prática do pedagogo, em articular pensamentos e formas diferentes, em perceber os objetivos da Educação Infantil, que estão justamente na conexão entre os atos de educar e cuidar de crianças até cinco anos de idade.

O pedagogo deverá entender a Educação Infantil como promotora do desenvolvimento, levando este pensamento para sua prática. A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) publicou orientações ao trabalho do pedagogo (CURITIBA, 2012), nas quais se percebe a preocupação com a formação destes profissionais, para atuarem diretamente com professores nos momentos da formação em serviço e continuada; além de acompanhar o trabalho em sala dos professores e educadores, orientar projetos e também organizar e coordenar reuniões com os pais. As atribuições mais evidenciadas nos documentos oficiais foram: gestão da instituição, articulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), formação em serviço dos professores, orientação aos planejamentos, organização de reuniões pedagógicas com a equipe escolar, organização e encaminhamento de reuniões com os responsáveis pelas crianças. A seguir discorremos brevemente sobre cada função especificamente.

- Gestão da instituição: o pedagogo em conjunto com a direção lança mão de variados instrumentos e métodos de aquisição do conhecimento, com o intuito de desenvolver o aprendizado significativo de seus educandos. O sistema adotado é o da gestão democrática, que se constitui de uma política pública educacional que visa desenvolver um ensino público e de qualidade com uma relação orgânica entre a direção e os demais membros da equipe, onde as decisões são tomadas coletivamente (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007). O pedagogo como gestor de um sistema democrático precisa desenvolver seu trabalho baseado no envolvimento e participação do coletivo que integra a esfera educacional dos centros de Educação Infantil. Gerir democraticamente significa dar vez e voz aos diversos atores na tomada de decisões pertinentes aquele grupo. E como gestor cabe ao pedagogo articular esse envolvimento coletivo de participação mútua.

- Articulação do PPP: após a intensificação da gestão democrática na escola pública[6], o pedagogo tem importante papel no que diz respeito à incorporação do PPP na realidade escolar, pois deve, neste sentido, colaborar e assegurar que este documento se faça vivo no ambiente escolar e conte com a participação da comunidade. Neste sentido, a SME de Curitiba entende este documento como um plano global que se dá na caminhada, concretizando-se em elemento de organização e integração da atividade prática da instituição.

[6] Traz ao centro das discussões todos os segmentos pertencentes à comunidade escolar diminuindo a hierarquização das tomadas de decisões provenientes da divisão do trabalho. (VEIGA, I. P. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998). Este movimento ocorre após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n. 9394/96.

Nesse entendimento, cabe ao pedagogo (aliado à direção), a articulação, organização e transformação do trabalho pedagógico da escola (CURITIBA, 2012). Entre as responsabilidades atribuídas ao pedagogo no caderno pedagógico elaborado pela SME (2012) está a sensibilização e mobilização da comunidade escola para a construção coletiva e democrática do PPP que atenda as especificidades da unidade escolar, coordenando e sistematizando a sua construção. Também se deve considerar no processo de construção do documento, as condições físicas, humanas e materiais; aspectos pedagógicos da instituição; desenvolvimento profissional docente, com a formação inicial e continuada dos professores; a definição, em conjunto com a comunidade das concepções de ser humano/criança, sociedade, educação, aprendizagem, ensino e à avaliação.

- Formação em serviço dos professores, orientação aos planejamentos e organização de reuniões pedagógicas com a equipe escolar: o objetivo é promover entre os envolvidos no cotidiano da instituição uma prática reflexiva tanto sobre o trabalho desempenhado, como conceitos mais abrangentes existentes na sociedade em que estão inseridos. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, enfatiza-se a formação inicial e continuada do professor, "[...] como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais". (BRASIL, 2013, p.58). Elsa Garrido (2008) salienta como fundamental e também complexo o processo de formação continuada em serviço, pois esta deve subsidiar, organizar e despertar a reflexão nos professores sobre as razões que justificam suas opções metodológicas, suas dificuldades. Nos momentos de formação, fomenta-se a necessidade de considerar a bagagem do profissional, o que possibilita uma análise e crítica diante de suas práticas. Neste aspecto, a gestão democrática se faz necessária para que enalteça a participação dos atores, pois os espaços para a formação também devem ser destinados para estruturação, elaboração e discussão do PPP, com comprometimento para a formação crítica do sujeito. Tais momentos devem estar previstos em calendário escolar, para que sejam percebidos como parte da prática no cotidiano e não como momentos esporádicos e sem integração. (FUSARI, 2008). José Carlos Libâneo salienta que a formação também depende da responsabilidade do professor. "É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação". (LIBÂNEO, 2008, p. 191). A formação continuada, para Tiziana Filippini (1999), bem como, para José Cerchi Fusari (2008) é enriquecida pela experiência do professor, pela sua prática, acrescida pela contínua reflexão e enriquecimento. Em se tratando das horas permanência, o documento Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico traz claramente qual é o papel que o pedagogo, o qual deve realizar junto aos professores análise dos dados de todos os estudantes orientando no processo de planejamento, dando subsídios aos professores em sua elaboração, realizando constante acompanhamento dos resultados, buscando sempre o aprimoramento do trabalho didático-pedagógico e orientando os professores quanto ao uso de diversos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis, propiciando a participação em eventos culturais que estejam ligados ao plano de ensino. (CURITIBA, 2012, p.82).

- Organização e encaminhamento reuniões com os pais: a SME atribui ao pedagogo a tarefa de: "Organizar reunião de pais para esclarecer o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, bem como orientá-los para a importância desse acompanhamento". (CURITIBA, 2012, p.44). Assim, entende-se que compete ao pedagogo ser um mediador entre os vários sujeitos que atuam no ambiente do CMEI, articulando sempre o papel desempenhado por cada um com o fazer pedagógico a que se destina a instituição de Educação Infantil.

Diante do exposto, observa-se que o trabalho do pedagogo no espaço da EI é muito amplo e passa por eixos bem definidos. Isto requer que este profissional esteja em constante processo de formação para poder desenvolver suas atribuições de maneira intelectualizada, não recorrendo aos usos do senso comum, mas sim poder empenhar-se numa prática reflexiva subsidiada teoricamente.

Metodologia

O percurso metodológico trilhado pautou-se na revisão bibliográfica dos estudos na área; análise de documentos oficiais, principalmente da prefeitura de Curitiba; entrevista com diretores e pedagogos de uma instituição pública e de uma instituição conveniada e também levantamento de dados por intermédio de questionário proposto aos professores. A pesquisa possui um caráter qualitativo, porém com o uso de ferramentas quantitativas, deixando claro que um método não é melhor nem pior que o outro, mas ambos complementam-se.

Os questionários foram elaborados com aporte teórico de Cristina Costa (2005), a qual menciona que no questionário: "As perguntas devem ser fáceis, claras e conexas, e não devem induzir, por seu encadeamento lógico, a resposta esperada pelo investigador". (COSTA, 2005, p.355). Ainda em relação à pesquisa quantitativa Ana Maria do Rosário Knechtel (2014, p.92) nos esclarece que "Na abordagem quantitativa, a objetividade é garantida pelos instrumentos e pelas técnicas de mensuração, bem como pela neutralidade do pesquisador ante a investigação da realidade". Neste sentido, a aplicação dos questionários se constitui de uma ferramenta válida para o nosso estudo, considerando a possibilidade de medir-se em números alguns dados importantes para nossa pesquisa de forma objetiva e direta.

Para as entrevistas, segundo Lüdke e André (1986, p.33) é necessário se atentar para a interação que lhe é intrínseca, "[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde". As mesmas autoras também apontam vantagens das entrevistas relacionando com os questionários, pois permitem a "[...] captação imediata e corrente da informação desejada [...]" (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p.34). Esta técnica também permite adequações, esclarecimentos, sendo esta, é claro, baseada em um roteiro semiestruturado.

A realização do estudo de campo se deu na cidade de Curitiba, mais especificamente no bairro do Cajuru, sendo efetivado em um CMEI e um CEI conveniado à rede municipal de educação da cidade. Optamos por um CEI e um CMEI para investigarmos se e quais diferenças uma instituição que é totalmente pública teria da outra que é privada, conveniada. No CEI pesquisado haviam 121 crianças matriculadas com idades entre 2 e 5 anos e para atendê-las 12 professoras em período integral. No CMEI eram 150 crianças em 6 turmas, entre 0 e 5 anos, com duas professoras em período vespertino e 15 professoras de educação infantil[7] em período integral.

Para coleta de dados os participantes envolvidos na pesquisa foram uma pedagoga e uma diretora de cada instituição, com as quais foi feita entrevista. O preenchimento do questionário foi realizado pelas professoras de ambas as instituições, sendo que a devolutiva totalizou dez, dos vinte e cinco entregues. No CMEI tivemos acesso livre para conversarmos

[7] Existe uma diferenciação entre o cargo de professor e professor de educação infantil no município de Curitiba. Anteriormente, a nomenclatura utilizada em referência às professoras de educação infantil era "educadora", em 2014, após intensas reivindicações por parte desta classe, o prefeito em exercício - Gustavo Fruet - sancionou a Lei 14.581 que instituiu o novo plano de carreira da categoria e alterou o nome de educador para professor de educação infantil. As professoras do CMEI, concursadas para a carga horária de 20 horas semanais tendo como exigência mínima o curso superior em Pedagogia, podendo praticar a docência da educação infantil à primeira fase do ensino fundamental. Para as educadoras, denominadas professoras de educação infantil a partir de 2014, também concursadas, com carga horária de 40 horas semanais, não era exigida formação superior, só podendo realizar a docência nesta etapa da educação básica.

com as professoras e solicitarmos a adesão ao preenchimento do questionário, já no CEI a pedagoga quis ela mesma fazer a entrega e recolha dos mesmos. Semelhante situação ocorreu durante as entrevistas, onde no CMEI tivemos oportunidade de conversar em separado com ambas as profissionais, já no CEI a pedagoga fez questão de participar da entrevista da diretora, inclusive fazendo considerações.

O que dizem as profissionais da educação sobre o trabalho do pedagogo?

Primeiramente há que se caracterizar as participantes da pesquisa. O sexo feminino predomina, sendo participantes exclusivamente professoras, diretoras e pedagogas. Com idades entre 18 e 47 anos. Dos dez questionários que retornaram, 6 pertencem ao CMEI e 4 ao CEI. As professoras do CMEI são todas concursadas e as do CEI contratadas em regime CLT[8]. Em relação à formação acadêmica, no CMEI a que possui menor formação está cursando Pedagogia e as demais já possuem graduação, sendo que uma possui especialização e outra está com a especialização em andamento. Em relação ao tempo de atuação na função e tempo de atuação na instituição pesquisada, pudemos constatar que se trata de algo bem variado, sendo que a mais nova está atuando na função há 4 meses e a mais antiga há 23 anos. Em relação ao tempo de atuação na instituição variou de um mês a 22 anos. A metade declarou estar na função há mais de 8 anos, uma das educadoras do CMEI não respondeu a esta questão.

A carga horária de trabalho das professoras de educação infantil do CMEI é de 40 horas semanais, já as do CEI trabalham 44 horas semanais. Em relação ao salário no CMEI a professora que recebe menos (entre 1.701,00 e 2.700,00 reais), tem salário superior ao da professora que ganha mais no CEI, entre 801,00 e 1.200,00 reais.

Em relação à permanência[9], no CMEI ocorrem estes momentos, não com a periodicidade exigida por lei (33% da carga horária deve ser destinada a permanência), por falta de professores, o que impossibilita estas profissionais se afastarem da classe. No CEI a situação é mais complicada ainda, pois, segundo as informações obtidas, elas realizam uma única vez por mês durante 8 horas num sábado, ou seja, quase 5% do que está previsto. Sobre a participação do pedagogo nestes momentos, as profissionais do CMEI responderam que esta quase nunca participa; já as do CEI pelas respostas dadas, não devem ter tido um entendimento claro sobre a pergunta.

Em relação ao entendimento que as profissionais possuem sobre o trabalho do pedagogo no CMEI, as respostas obtidas foram:

> "Organiza as permanências, corrige os pareceres, conversa com as famílias";
>
> "Orientação no trabalho pedagógico";
>
> "Conversa com as famílias (quando necessário), faz quadro de permanência".

A mesma questão obteve as seguintes respostas das professoras do CEI:

[8] Consolidação das Leis de Trabalho. Os profissionais que compõe esta categoria possuem especificidades distintas aos funcionários estatutários.

[9] A permanência, também chamada de hora atividade é o direito do professor de ter reservado um período de 1/3 de sua carga horária para as atividades pedagógicas, como preparação das aulas e correção de provas, a fim de que não utilize seu tempo de descanso para essas atividades.

> "Nos orienta quando precisamos";
>
> "Orientação, ajudar em sala quando falta professor";
>
> "A pedagoga nos traz conhecimento que ela adquiriu, mostra o que é importante no dia a dia das crianças e o que podemos oferecer pra elas";
>
> "Orienta com relação ao planejamento, participa em sala, faz intervenções com as crianças, traz novidades, ideias, etc.".

Sobre o PPP, nenhuma delas traz em suas respostas a importância que o documento tem, pois como o próprio nome já diz, é um projeto e, um projeto pressupõe o estabelecimento de metas e a forma como atingi-las, cabendo ao pedagogo trazê-lo sempre que possível para ser revisitado e executado. Em nenhum dos questionários é evidenciada a responsabilidade do pedagogo em utilizar e elaborar em conjunto com o coletivo da instituição, as comunidades de funcionários e docentes e a comunidade de pais o PPP, sendo esta uma das principais funções a ele destinadas e sendo este documento o principal instrumento de validação da gestão democrática.

Na ocasião das entrevistas com as pedagogas e com as diretoras, observou-se que a pedagoga e a diretora do CMEI atendiam às exigências da legislação, tendo curso superior, já as profissionais do CEI ainda estavam cursando, ou seja, estavam em desacordo com a legislação. Referente ao entendimento que estas possuem sobre o trabalho do pedagogo observou-se que professoras do CMEI possuem maior entendimento sobre as atribuições do pedagogo, embora algumas ações previstas pelos documentos oficiais não apareceram em suas falas, reconhecem que muito do que se espera do pedagogo acaba não ocorrendo devido a dinâmica da instituição e muitas vezes este profissional acaba realizando demandas que não constam nas orientações, como atendimento à crianças com problemas de saúde, febre, acidentadas, enfim. Já no CEI as profissionais demonstraram não possuir um entendimento significativo sobre a função desempenhada per este profissional dando respostas superficiais.

Sobre o PPP em ambas as instituições as profissionais reconhecem que o mesmo não foi construído coletivamente e que pouco fazem uso ou ao menos leituras do documento.

Algumas considerações

Há várias discrepâncias entre a realidade do CMEI e CEI se comparados em âmbito geral, aspectos de relações empregatícias, salariais e formação das funcionárias pesquisadas. Entretanto cabe-nos evidenciar as questões relacionadas ao pedagogo nestes diferentes contextos.

Podemos notar que evidentemente o trabalho do pedagogo na EI é de extrema importância, fica claro que o trabalho desempenhado por este profissional passa por eixos bem definidos nos documentos oficiais da Prefeitura, bem como, no arcabouço teórico acerca do tema. Porém em ambas as instituições, muito do que se espera do trabalho do pedagogo não vem sendo realizado a contento, na prática. Seja por demandas externas ou por simples adequação à dinâmica da instituição, algumas das especificidades da função deste profissional não vêm sendo contempladas em seu trabalho cotidiano. As inadequações em alguns aspectos do trabalho do pedagogo tornaram-se evidentes e os escassos estudos na área fazem com que este profissional tenha pouco referencial onde buscar apoio.

Observa-se também que o pedagogo do CMEI passa por muitos momentos de formação fora do seu local de trabalho, o que muitas vezes inviabiliza um trabalho de forma contínua, pois nos momentos, intermitentes, que está presente na unidade acaba por ter que resolver problemas imediatos ou, como mencionado, "apagar incêndio". O que não caracteriza uma problemática levantada no CEI pelo fato da pedagoga trabalhar o dia todo na instituição.

Assim, reinvindicações apresentadas pelas profissionais do CMEI pautam-se em uma maior permanência do pedagogo no espaço da própria instituição, para que este tenha possibilidades de exercer seu papel como agente formador, em um trabalho articulado com a direção.

Já no CEI, com os questionários não conseguimos captar possíveis problemas, pois as professoras foram muito discretas em suas respostas, não expondo nenhuma adversidade. Algumas queixas ou denúncias foram feitas, seja quanto a falta de formação adequada tanto da pedagoga como da diretora do CEI: ao descumprimento da legislação que institui 33% de hora permanência aos profissionais do magistério e ainda a não elaboração do PPP de forma coletiva com a participação dos pais usuários do CEI.

Diante do exposto vemos que novas pesquisas nesta temática devem ser desenvolvidas, visto que temos ainda poucos estudos publicizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, N. N. de L. *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. Tese de doutorado. Universidade federal de Goiás. Goiânia, 2007. Disponível em: <http://ppge.fe.ufg.br/uploads/6/original_Tese%20Nancy%20Nonato%20de%20Lima%20Alves.pdf>. Acesso em: 01/06/2014.

Brasi (2014) *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.* Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em:<file:///C:/Users/Userr/Downloads/diretrizes_ curriculares_nacionais_2013.pdf > Acesso em: 09/04/2014.

Costa, C. (2005). *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 3ª edição. São Paulo: Moderna,. cap. 20, p. 355.

Curitiba (2006).. *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.* Volume 2- Educação Infantil. Curitiba

Curitiba (2012).*Caderno Pedagógico: Subsídios à Organização do trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*. Curitiba.

Curitiba, SME/Departamento de Planejamento e Informações (2016). *Número de Centros Municipais de Educação Infantil*, por ano de início de funcionamento, segundo núcleo regional, em Curitiba - 1977-2014. 2015a. Disponível em:<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/3/pdf/00058450.pdf>. Acesso em 14/05/2016.

Curitiba, SME/Departamento de Planejamento e Informações (2016). *Evolução do número de Centros de Educação Infantil Conveniados com a PMC*, por ano, segundo o núcleo regional, em Curitiba - 2000-2014. 2015b. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/3/pdf/00058451.pdf>. Acesso em 14/05/2016.

Curitiba, SME/Departamento de Planejamento e Informações (2016). *Número de matrículas em educação infantil, por tipo de atendimento*, segundo a dependência administrativa, em Curitiba - 1999-2014. 2015c. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/3/pdf/00058454.pdf>, Acesso em: 14/05/2016.

Filippini, T (1999). O Papel do Pedagogista. In: Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.123-127.

Fusari, J. C (2008). Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: Bruno, E. B. G., Almeida, L. R., Christov, L. H. S. (Org). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 9° edição, , p.17-24.

Garrido, E (2008). Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: Bruno, E. B. G., Almeida, L. R., Christov, L. H. S. (Org). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 9° edição. São Paulo: Edições Loyola p.9-16.

Knechtel, A. M. do R (2014). *Metodologia da pesquisa em educação*: uma abordagem teórico-prática dialogada. 1ª edição. Curitiba: InterSaberes.

Libâneo, J. C (2008). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. 5ª ed. Goiânia: MF Livros, cap. 5.

Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F. de.; Toschi, M. S (2007). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, cap. 2.

Lüdke, M, André, M. E. D. A (1986), *Pesquisa em educação*: *Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU

Waltrick, R. E. de L (2008). *O coordenador pedagógico na Educação Infantil da rede Municipal de Educação de Florianópolis:* Marcas de uma experiência democrática. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 178p

RESSIGNIFICANDO A DIFICULDADE EM MATEMÁTICA - MEDIAÇÃO COM VISTA À FORMAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Liliane Ressurreição Caniçali Offermann[1]

Resumo

Este trabalho aborda a trajetória de duas crianças e um adolescente com Necessidade Educacional Especial no contexto escolar, e analisa as conexões entre mediação pedagógica, dificuldades de aprendizagem em Matemática e o currículo vivido, com vista a elucidar as tramas enlaçadas nestas relações.

Palavras-chave

Educação Especial; Mediação Pedagógica; Educação Matemática.

[1] PMARACRUZ, Brasil, lilianecanicali@hotmail.com

Introdução

A experiência como Professora de Educação Especial, na Sala de Recursos Multifuncionais, numa escola pública, na zona rural do município de Aracruz, ES, Brasil, impôs perceber sensações de insegurança, perda, perplexidade, instabilidade que ocorrem diante da situação da inclusão e pareceram tornarem-se ainda maiores, quanto aos conhecimentos matemáticos.

Independente da existência ou não, de saberes que aliviem os profissionais destas sensações, eles estão inseridos no contexto, atuando, e nada os dispensa de criarem seu próprio itinerário de atuação pedagógica. Portanto, um professor com formação insuficiente, paralisado diante da insegurança ao arriscar uma intervenção, paradoxalmente, poderá provocar uma exclusão dos alunos dentro do meio educacional, pois existem "formas de vê-los para ignorá-los e desfigurá-los" (Arroyo, 2004).

A inclusão escolar no Brasil, embora venha caminhando a passos lentos, permite que cada vez mais e mais pessoas venham conquistando o direito à educação (Brasil, 2005). Reconhecer a escola pública como espaço de produção de sujeitos que têm o direito de estarem inseridos socialmente, protagonistas, autônomos é uma tarefa que deve estar impregnada pela possibilidade da ação na atuação de todos os professores envolvidos com o aluno especial. Neste sentido, acompanhamos a *travessia* de três alunos incluídos em escola regular de ensino (um tetraplégico de 4 anos, uma autista de 7 anos e um discálculo de 16 anos) em suas *travessuras* pelo conhecimento matemático.

Se aprofundarmos o olhar em direção à formação de conceitos ligados à matemática, e encararmos os desafios pedagógicos que os envolvem, perceberemos uma grande complexidade. A formulação de metodologias de ensino é um fator importante para a melhoria do ensino e aprendizagem. Desta forma relacionamos a abordagem pedagógica ao favorecimento de aprendizagens como fruto da mediação competente do professor.

Enquadramento teórico

Vivenciar o cotidiano escolar de crianças com deficiência em suas trajetórias rumo à aquisição de conhecimentos matemáticos encaminha para a necessidade em compreender tal experiência na concretude da vida destes sujeitos. Implica em reconhecer que o diálogo com o mundo, através da linguagem matemática, existe em cada criança, em compreender que "os erros das crianças são coisas preciosas" (Carraher, 2002), que o papel do professor é mediar um diálogo com o saber dos alunos e com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem (D'ambròsio, 1996); que a criança é um ser que aprende em interação com o ambiente (Vygotsky, 1989).

Metodologia

Pretendemos, neste estudo, considerar os sujeitos (aluno, professor, outros envolvidos) como frutos de transformações históricas, envolvidos em seu contexto real cujos movimentos são capazes de produzir e de inventar outros modos de aprender e de ensinar.

Inserido neste contexto, ao pesquisador fica permitido entrar na investigação atuando, problematizando, mobilizando, refletindo criticamente e impulsionando mudanças. A investigação empreendida, nesta perspectiva, valoriza a prática a partir de ações e de reflexões coletivas, investigando o cotidiano, envolvendo os sujeitos na interpretação e exploração dos fatos/fenômenos para compreendê-los e tentar resolvê-los. Neste sentido, a relação entre professores, pesquisador e o planejamento pedagógico estaria contemplada na interpretação e reflexão das demandas de educabilidade dos alunos em foco. Propomos então, como estratégia de trabalho, a participação no cotidiano da sala de aula e nos momentos de estudo e planejamentos que abarquem a discussão sobre a formação de conceitos matemáticos em alunos incluídos.

Desta maneira, acompanhamos os alunos especiais incluídos na escola eleita para a pesquisa, identificando as características de suas diversidades, investigando o currículo está

orientador de seus saberes, refletindo sobre o meio social e cultural dos envolvidos, e, no que tange à Matemática, observando a aquisição de conceitos no processo de construção do seu saber.

O estudo sobre as nuances de poder que perpassam a produção do conhecimento e a ação pedagógica na escola tiveram por meio do conceito de figuração de Elias uma melhor compreensão das sensações entre os professores afinal essas relações são, necessariamente, relações de poder, acenam para a incerteza e para imprevisibilidade das relações estabelecidas entre indivíduos e/ou grupos humanos, (Pantaleão, 2013).

A própria inserção do observador/pesquisador na busca por respostas às suas inquietações faz flutuar pelas mesmas sensações vivenciadas pelos professores. "Devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer" (Santos, 1995, p. 57).

A investigação empreendida por esta perspectiva valoriza a prática a partir de ações e de reflexões coletivas, investigando o cotidiano, envolvendo os sujeitos na interpretação e exploração dos fatos/fenômenos para compreendê-los e tentar resolvê-los. Neste sentido, a relação entre os professores estariam contemplados na interpretação e reflexão das demandas da educabilidade dos alunos especiais em foco.

A observação das relações entre professor-aluno, no cotidiano da sala de aula, relacionada às entrevistas e identificação das ações pedagógicas, serviu de base para encontrar sentido em função das dificuldades apresentadas anteriormente pelos alunos. Considerando a organização racional do tempo, do espaço, selecionando materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho, avaliando os resultados obtidos e redirecionando as propostas sempre que necessário.

Em Ferraço (2001) encontramos a dimensão de currículo que buscamos para encaminhar essa investigação. É uma dimensão mais ampla que admite relações entre saberes e fazeres tecidas e partilhadas em rede. Envolve o conhecimento num sentido que extrapola a acumulação, a transmissão, a materialidade, a informação, a metáfora da construção, a hierarquia entre ciência e senso comum. Abarca o conhecimento num sentido de múltiplas possibilidades de tessitura de significados, relacionado com o poder e com processo. Assim sendo, o currículo não deve ser pensado fora dos mapas do poder, nem pode desconsiderar as pessoas concretas em seus contextos sociais e históricos.

O currículo a ser considerado é o currículo real. É o que de fato se realiza nos cotidianos escolares. Não se limita ao documento prescritivo, amplia-se para a noção de currículo como hipertexto vivido, como artefato cultural, como uma multiplicidade de caminhos percorridos. É aquilo que dele se faz. É autobiografia em que se forjam identidades. Ferraço (2001, p. 230-231) aponta:

> Analisar os currículos de uma escola pressupõe, então, viver seu cotidiano que inclui, além do que é formal e tradicionalmente estudado, toda uma dinâmica das relações estabelecidas, ou seja, para se poder falar dos currículos reais das escolas, é necessário estudar as culturas, de fato, vividas nas salas de aula e demais dependências dos cotidianos.

Acompanhar a viabilidade de uma intervenção planejada com o uso de materiais concretos e jogos pedagógicos voltados para a formação de conceitos e dar visibilidade às boas práticas pedagógicas que são realizadas com as crianças portadoras de necessidade educativas especiais, passa a ser relevante para reconhecer a escola pública como espaço possível de educabilidade destas crianças.

Trajetórias

Descrevo a seguir os caminhos percorridos no ano de 2015, pelo pesquisador em sua incursão no mundo de Fernando, Sara e João Vitor (nomes fictícios), com o objetivo de conhecê-

los, identificar o conhecimento matemático pertinente ao seu currículo real e a escolha dos recursos materiais e jogos pedagógicos a serem utilizados no trabalho.

- Fernando

Fernando é uma criança com 4 anos de idade (no período decorrente deste trabalho), portador de tetraplegia, com comprometimento da fala.
Sua mãe, deficiente mental, assim como ele e a avó materna, estão sob os cuidados de uma tia, que possui a guarda provisória, numa situação econômica difícil.
Quando conhecemos Fernando percebemos seu olhar curioso, sua vontade de aprender, sua disposição para as propostas. As expressões do seu rosto revelam a satisfação em ser desafiado para os conhecimentos do mundo. Seu entusiasmo estimula a provocá-lo ainda mais.
As respostas de Fernando se faziam através de suas expressões faciais e gestuais, sons guturais, movimentos.
O atendimento era feito geralmente de maneira individual, 2 vezes por semana na Sala de Recursos por 50 minutos e, eventualmente, na classe comum ou com toda turma regular na Sala de Recursos.
O primeiro grande retorno de comunicação foi: o sim ou o não, o positivo ou o negativo. Trabalhei conceitos como semelhanças e diferenças (igual-diferente) através de materiais sensoriais. Conhecimentos das cores por meio de bambolês coloridos, tintas com o uso de pincel e base adaptada (plano inclinado). Contagem: através de músicas infantis, vídeos animados, gesticulação, cartazes, jogo de bola, contagem de passos, contagem nos dedos. Conceitos espaciais como lateralidade, simetria com imitação de posições. Comparação de grandeza como maior- menor, fino-grosso.
Foi o primeiro ano de escolaridade regular de Fernando. É importante constatar que os conhecimentos adquiridos são básicos para a continuidade de suas aprendizagens, assim como, de seus pares. E que se não fosse oportunizado tal currículo em virtude da aparente limitação estaria acumulada uma defasagem de aprendizagem.

- Sara

Sara cursava o Ciclo de 6 anos em 2015. É portadora de Transtorno Mental e de Comportamento que compromete, basicamente, o desenvolvimento normal de seu intelecto, sua coordenação motora e comportamento, como foi comprovado em laudo neurológico.
Na escola conta com atendimento de uma profissional que a auxilia exclusivamente (Cuidadora) durante todo o tempo, acompanhamento com Professora de Educação Especial em Sala de Recursos Multifuncionais, além dos Professores da sala comum.
A necessidade do apoio especializado ocorre porque está em processo de aquisição de autonomia em várias áreas como: as atividades de vida diária (uso de banheiro, hábitos de higiene pessoal, alimentação, vestuário, ainda necessita de ajuda de um adulto), a intelectualidade oscilam entre uma boa capacidade de memorização de alguns dados e incompreensão de lógicas comuns à sua idade cronológica. Por exemplo, mesmo que nomeie e identifique as letras do alfabeto, não lê, reconhece os numerais sem no entanto, contar. Apresenta incompreensão da consequência de perigo em algumas situações, como trafegar a pé numa rua movimentada por carros. Sabe falar, mas em frases incompletas, diferente da comunicação convencional, está aprendendo a responder cumprimentos e perguntas comuns. Quando anda, pende o corpo para o lado com a cabeça virada, o que dificulta sua marcha (necessita de mais avaliação de saúde quanto as causas desta característica). As noções de orientação no espaço e no tempo, também não condizem com a idade. Sua coordenação motora fina compromete o traçado das letras e o desenho, que reflete etapas de grafismo anteriores a sua, e dificulta ações como abotoar, calçar, prender, amarrar, recortar etc...

Diante das dificuldades intelectuais de aprendizagem de Sara necessitamos planejar um currículo que aproximasse a aquisição do conceito de número. Neste caso, o objetivo selecionado para acompanhamento didático metodológico foi a aquisição do conceito de número. Interessante que realizava leitura socialmente correta de numerais até 100 sem, no entanto, compreender a quantidade que significavam. Traço comum a pessoas no espectro autístico, a chamada memória fotográfica não corresponde à lógica comum às outras pessoas.

Identificados os potenciais e as necessidades da criança, traçamos um planejamento junto á cuidadora, á professora de classe comum e á professora de Educação Física e. Foi percebida a necessidade que a menina reconhecesse a sequência da contagem numérica, no mínimo até 10, que relacionasse tal contagem ao objeto na medida em que cada numeral mencionado correspondesse termo a termo ao objeto contado.

As situações criadas para desenvolver o objetivo contaram com o recurso da música infantil, da brincadeira cantada e dos jogos corporais. Por exemplo, para a música '1, 2 feijão com arroz', era exigido que o pé batesse com mais força no momento da contagem dos numerais. A situação foi repetida diversas vezes, com uma pequena variação a cada vez (uso de material visual, animação virtual), até as marcas das pegadas no chão de areia. Jogar a bola na parede também exigia contagem das batidas, assim como o tempo no balanço contado pelas idas e vindas.

Outro recurso utilizado foi a caixa de contagem. Uma caixa transparente contendo a quantidade de objetos correspondentes ao numeral registrado na tampa. Mesmo que o material fosse autoexplicativo, posteriormente foi associado o dado como mais um problema a ser solucionado com o uso do material. A quantidade apontada pelo dado deveria corresponder à caixa daquele número.

A proposta foi o manuseio orientado de materiais com desafios, problemas a resolver e estímulo através de músicas, brincadeiras cantadas. O objetivo estava em estimular a memória auditiva dos nomes dos números aos sons contados, associados aos movimentos que ela fazia na contagem. Passos, palmas, bolas na parede, vários recursos foram utilizados. Iniciamos em abril e conseguiu acompanhar o ritmo em uma contagem em junho. Brincadeiras com anéis nos dedos das mãos para contagem.

Em junho começou a recitar a sequência numérica na ordem convencional até 5, em novembro até 10, porém, ainda não associava termo a termo com material concreto. Fez tal associação até 3.

O importante é ter um currículo orientado para suas possibilidades e necessidades. Sara conseguia participar de um jogo de bingo porque nomeava os numerais, no entanto, não saberia qual poderia conter maior ou menos quantidade.

Os jogos corporais envolveram também a contagem nos dedos, que merecem registro neste relato. Foi mais fácil adaptar a música do trabalho inicial para a apresentação da quantidade dos dedos. A menina confecionou moldes de suas mãos que foram utilizados nos trabalhos seguintes. Foram retomados os trabalhos anteriores com o dado, com a caixa de numerais, agora contando os dedos dos moldes e das próprias mãos. Acrescentou o uso de quantidade de anéis nos dedos tanto dos moldes, quanto da criança e do adulto alternadamente.

Foram 43 encontros no ano de 2015, O atendimento era feito geralmente de maneira individual, 2 vezes por semana na Sala de Recursos por 50 minutos e, eventualmente, com participação de alguns colegas.

- João Vitor

João Vitor está com 17 anos atualmente, cursando a 9ª série escolar. As condições de vida de sua família fizeram com que já se tornasse um aluno/trabalhador. Antigos relatos sugerem que foi vítima de violência doméstica. Não pôde ter acesso a atendimento especializado com médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc. A falta da garantia de direitos básicos

podem ter contribuído para o quadro atual. Acorda 3 horas da manhã para trabalhar como vaqueiro num curral. O que revela independência e autonomia em sua vida cotidiana.
Comunica-se com as pessoas de forma educada, usa a linguagem adequadamente para se relacionar, contar fatos e se expressar. No entanto, a dicção é acelerada, embolando uma palavra na outra, sendo necessário repetir para que seja compreendido.
Relaciona-se bem com todas as pessoas na escola, tendo um comportamento de atendimento as regras do bom convívio. Sempre é visto com sorriso, apresentando bom humor. Mas nos esportes, quando está numa situação de pressão, não sabe perder, nem receber crítica, sendo frequentemente, convidado a sair dos jogos.
Em toda sua trajetória acadêmica apresentou muita dificuldade para aprender, tendo sempre, necessidade de apoio. Apenas os esforços da escola não foram suficientes para o desenvolvimento normal das aprendizagens deste jovem. No entanto, a desconfiança de problemas como a discalculia, não foram confirmados, por causa da falta de acesso aos recursos na área da saúde.
Podemos dizer que está alfabetizado. Realiza leituras e escreve. No entanto, continua com dificuldades de aprendizagem em todas as disciplinas.
Quando está em uma situação que necessita utilizar conhecimentos matemáticos é visível sua ansiedade. Ele declara o quanto é difícil compreender o funcionamento desta disciplina. Enquanto seus pares de sala resolvem problemas envolvendo as operações simples, ele não tem ideia de onde iniciar a resolução. Perde-se no processo da resolução do problema. Quando os números são elevados é inseguro para identificar qual tem maior valor real. Mesmo que utilize calculadora e celular não favorece tais resoluções. Símbolos e nomes matemáticos são facilmente confundidos por ele. Relógio analógico ainda lhe é incompreensível. Mesmo que receba pagamento de seu trabalho e utilize de trocas com o dinheiro, a insegurança no cálculo é muito grande, podendo ser facilmente enganado.
Fica nítido, portanto, que o currículo necessário à sua vida, não está no mesmo parâmetro da turma, mesmo que, em seu cotidiano, desenvolva autonomia de pessoa bem maior a sua idade. Então, o conteúdo identificado como relevante para seu momento social, selecionado para acompanhamento nesta pesquisa foi o uso do dinheiro nas situações problema envolvidas.
O trabalho de pesquisa aconteceu em 36 encontros no ano de 2015, nas terças e quintas-feiras, por 50 minutos cada sessão.
Um primeiro recurso manipulável utilizado foi o dinheiro de brinquedo. No desafio criado pela situação do recebimento de uma quantidade de notas de valores de $10,00 e $5,00, foi possível observar as possibilidades e dificuldades do seu pensamento.
No caso, vários conceitos relacionados ao objetivo de operacionalizar com o dinheiro ainda precisavam ser melhores trabalhados. Por exemplo, faltava a noção de que o agrupamento dos iguais facilitaria a contagem das notas, assim como a noção de que um grupo de notas estaria em sequência agregando valor junto com outro grupo.
Diante deste diagnóstico definimos com o professor de matemática e pedagogo que utilizaríamos situações que utilizassem a noção de agrupamento por semelhança ou diferença, comparações e estabelecimento de relações entre os critérios físicos dos objetos. Investindo mais no uso da imagem de que no número. Por isso os blocos lógicos de Dienes foram utilizados em variadas situações: jogos, atividades virtuais, tabelas, diagramas. Em sala de aula regular seu currículo foi adaptado para utilização das figuras geométricas o quanto fossem possíveis para as atividades escolares.
Depois desta etapa passamos a trabalhar com o manuseio de materiais manipuláveis, operando com quantidades, com as barras de Cuisinaire. As provocações quanto ao agrupamento e composição das barras foram somadas ao uso do material dourado de Montessori e ao registro sistematizado no papel.
A partir de então, reintroduzimos as operações com o dinheiro de brinquedo. E gradativamente foi possível adicionar subtrair e multiplicar, utilizando também o recurso do ábaco vertical aberto, em situações do uso do dinheiro em sua própria vida.

Resultados

A visualização de propostas que caminham na direção da inclusão e que estejam sendo desenvolvidas em escolas públicas brasileiras, no sentido de contribuir com a formação de conceitos matemáticos por alunos especiais e identificação das confluências nas aprendizagens dos alunos incluídos em sua relação com os envolvidos na escola, foi o objetivo deste.

Quando abordamos o ensino da matemática e a inclusão, torna-se imperativo interrogar se a questão estaria mesmo no aluno com necessidade educacional especial ou no entendimento do professor sobre os conceitos matemáticos. Historicamente, a forma de ensinar a matemática tem sido um dos instrumentos de exclusão social (D'Ambrózio, 1996), imagine somada ao diagnóstico de uma deficiência. Portanto, ressignificar os sujeitos (professor e alunos), as representações criadas historicamente na nossa cultura sobre a matemática e sobre a deficiência é fertilizar o espaço da formação dos conceitos matemáticos por alunos considerados com necessidades educacionais especiais (NEE).

Acreditamos que este enfoque permitiu desfatalizar explicações que imobilizavam as ações, pois possibilitou identificar conexões nas redes de significados entre adultos, crianças e adolescente e, promover invenções criativas como forma de resistência. Principalmente, em se tratando de escola pública, diversidade e matemática, englobadas em processos de dominação, onde as adversidades, desta vez, não teriam sido usadas como pretexto para justificar a falta de aprendizagens efetivadas nas salas de aula. A dificuldade em aprender matemática não deve ser encarada fora desse emaranhado, pois está produzida em meio a questões como raça, deficiência, etnia, gênero, sexualidade entre outros.

Nesta ótica, o sujeito necessitou ser concebido inseparável do contexto em que esteve indiscutivelmente imerso. As crianças, adolescente, profissionais estão em uma escola de zona rural, lidando com a perspectiva de superar suas limitações, ou por uma diferença fisiológica, ou pela paralisia do não saber, ou pela falta de estrutura social de atendimento básico, ou por mais do que se possa enumerar, mas, estão uns diante dos outros, em uma realidade completa e articulada, inseridos em seu grupo e articulados por trocas incessantes com o cotidiano, uma vez que seus modos de pensar e de agir expressam um dado momento histórico-social. Por isso, os objetivos necessários para a vida das pessoas precisam ser resgatados para além do que consta no currículo oficial comum para a turma.

O caminho a ser trilhado partindo dessa reflexão é o da sensibilidade e do respeito do profissional pelo seu aluno. Portanto, o enunciado: dificuldade em aprender matemática, fica compreendido em meio às relações com as vidas engendradas nele. Onde profissionais percebem suas próprias limitações e buscam superar assim como as limitações de seus alunos. Buscando perceber o sentido de aprender para a vida. Isso implica percorrer múltiplas vias e atalhos nas relações cotidianas. Atalhos e vias que possam contemplar não só aspectos cognitivos, mas também aspectos lúdicos, poéticos, humanos.

Como observa MACHADO (1995, p. 164):

> A sensibilidade e competência do professor em estabelecer pontes, levando em consideração a rede de significações preexistentes no universo dos alunos, aproxima seu trabalho de uma dimensão poética, que sobrepuja os aspectos meramente técnicos de seu fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, M. G. (2004). *Imagens Quebradas*. RJ:Editora Vozes.

Brasil. (2005) *Programa Nacional Educação Inclusiva: Direito À Diversidade.* Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Especial. Brasília, D. F.. Disponível Em Http://Portal.Mec.Gov.Br/Seesp/Arquivos/Pdf/Orientador1.Pdf. Acesso 20/07/2014.

Carraher, T. N. (org.). (2002). *Aprender pensando*. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda.

D´Ambrósio, Ubiratan (1996). *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas, SP: Papirus.

Ferraço, Carlos Eduardo. (2001). Pensando a Formação Continuada de Educadores e os Currículos Prescritos a partir dos Currículos Reais: em Busca de Propostas de Intervenção nos cotidianos Escolares. In: *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Programa de Pós- Graduação em Educação, v. 7, n. 13, jan./jun. Vitória: PPGE-UFES, 1995.

Machado, Nilson. (1995). *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez.

Pantaleão, Edson. (2013). Gestão Escolar: Processos de Planejamento e Organização da Escola nos Movimentos de Inclusão de Alunos com Deficiência. Atas *do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade"*, Almada/Portugal. Disponível em: congressopinandee2013.weebly.com/uploads/1/6/4/6/.../121.pdf Acesso em 20/07/2014.

Santos, Boaventura de Souza. (1996). *Um discurso sobre as ciências*. Porto Alegre: Afrontamento

CINEMA, INFÂNCIA E ESCOLA: ENCONTROS E DESENCONTROS

Luciana Bessa Diniz de Menezes[1]

RESUMO

Propõe-se, neste artigo, a reflexão da relação cinema e educação, a partir da experiência do Projeto Cineclube nas Escolas, da rede pública municipal do Rio de Janeiro, que vem se configurando como uma ação de políticas pública no campo do audiovisual da maior rede de ensino da América Latina. O projeto apresenta-se como uma possibilidade de transformação real da escola, a partir da mudança radical nas relações que se estabelecem na comunidade escolar. Sua premissa de atuação está ancorada em assegurar a alunos e professores o acesso plural e a fruição à arte cinematográfica. Sua proposta metodológica visa à articulação interdisciplinar, que possibilita uma formação capaz de promover, além da experiência estética e criativa, o diálogo e a participação democrática nos processos de reflexão sobre o cinema enquanto linguagem, cultura, memória, história e representação de realidades.

Palavras-Chave

Cinema. Educação. Infância. Cineclube. Arte.

[1] Doutoranda em Estudos Contemporâneos da Universidade de Coimbra (CEIS20), coordenadora do Projeto Cineclube nas Escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Judas Tadeu e tutora do curso de Pedagogia do consórcio CEDERJ (UERJ) da disciplina Imagem, Cultura e Tecnologia. BRASIL. Contato: lucianabessa@rioeduca.net

Introdução

A leitura do mundo precede a leitura da palavra
(Paulo Freire, 1988)

Pensar em outras formas de experimentação do cinema pela educação motivou a criação, em 2008, do Projeto Cineclube nas Escolas, pela Gerência de Mídia-Educação, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) – a maior rede pública de ensino da América Latina. A premissa básica da proposta é o acesso plural e a fruição à arte cinematográfica. A partir de um mergulho mais denso no tema e de um total desprendimento daquilo que já se tinha cristalizado no uso do filme na escola, descobriu-se uma potência do cinema até então pouco explorada pela educação.

O cineasta francês Alain Bergala (2006) propõe o cinema na educação como arte, desconstruindo a concepção funcionalista que habitualmente é dada a esta linguagem em contextos educativos. Desta forma, o cinema seria introduzido como hipótese de alteridade, incitando o ato criativo. Para esse autor, as obras cinematográficas merecem um espaço na educação tão importante quanto o dos livros.

Bergala foi um dos principais responsáveis, na França, de fazer o cinema entrar na escola pela *porta frente*. No fim da década de 1990 e início dos anos 2000, ele foi convidado pelo então ministro da Educação Jack Lang, para integrar a equipe do *Plan de Cinq Ans pour les Arts et la Culture* [2] e elaborar ações e materiais com o objetivo de restabelecer a cultura cinematográfica nas regiões onde ela havia desaparecido ou onde as pessoas só tinham acesso a filmes comerciais. Uma das ações desse plano foi a produção de uma coletânea de DVD, intitulada *L'Éden Cinéma*, com diversas obras renomadas. O material foi distribuído, na época, para todas as escolas.

A experiência narrada nas páginas a seguir foi inspirada nessa iniciativa e, também, na necessidade de oferecer ao cinema um espaço de subversão na escola, onde o lugar do aluno e do professor não está estabelecido de antemão, mas se configura na relação com a experiência fílmica. É importante enfatizar que, ao longo dos anos, o projeto foi ganhando feições próprias, incorporando as contribuições de professores, alunos e parceiros, que foram (e continuam sendo) fundamentais para pensar a proposta.

Participam, hoje, do Projeto Cineclube nas Escolas 270 unidades das 11 Coordenadorias Regionais de Educação do Rio de Janeiro. Quando a proposta iniciou, em 2008, ainda como projeto-piloto, ela reunia 50 unidades. O marco dessa trajetória foi a realização de uma mesa redonda sobre cinema e educação, com a presença da diretora do Cineduc[3], Bete Bullara, do então presidente da Ascine (Associação de Cineclubes do Estado do Rio de Janeiro), Rodrigo Bouillet, e do documentarista Geraldo Pereira.

[2] Tradução: Plano de Cinco Anos para as Artes e a Cultura.

[3] Cineduc – Cinema e Educação é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1970 e declarada de utilidade pública por lei municipal do Rio de Janeiro em 17 de janeiro de 1984. É o representante brasileiro junto ao Cifej (Centre International du Film pour l' Enfance et la Jeunesse), órgão da Unesco com sede em Montreal. http://www.cineduc.org.br/

Em 2010, o projeto teve seu lançamento oficial. Esse momento foi celebrado em um evento, no Cine Odeon, que reuniu o cineasta Silvio Tendler[4] – padrinho do Projeto Cineclube nas Escolas – e Maria José Alvarez[5].
Nesse mesmo ano, 210 escolas já participavam da proposta. A inserção de novas unidades no projeto ocorre gradualmente, a partir de um planejamento, que considera o interesse dos professores e alunos, os planos estratégicos da gestão e as disponibilidades orçamentárias, definidos a cada ano letivo.
De 2008 para cá, as ações do projeto foram se consolidando. A capacitação dos professores na linguagem cinematográfica, oferecida em diferentes níveis – básico, intermediário e avançado, tornou-se etapa importante da metodologia do projeto. Em paralelo, foram firmadas parcerias com os principais festivais de cinema da cidade para a ida de crianças e professores ao cinema.
A concepção que orienta a proposta da rede pública municipal do Rio de Janeiro é de que o cinema é uma arte e como tal precisa ser concebida como uma vivência que transcende os limites do racional e do cognitivo. A arte evoca a emoção, aguça os sentidos e a percepção. Assim, o cineclube na escola propicia um espaço de troca para alunos e professores se expressarem, em um ambiente coletivo, e compartilhar suas emoções e pontos de vista. Nessa concepção, as crianças são concebidas como *sujeitos ativos* no processo.

Por que um cineclube na escola?

A criança do século XXI está inserida em um mundo multimídia, onde a linguagem audiovisual circula tanto quanto a linguagem escrita. No entanto, a escola normalmente só se preocupa com a formação leitora dos alunos em relação aos livros, colocando em segundo plano a sua função na formação da leitura de imagens, sejam elas fixas ou em movimento. O cinema pode ser utilizado na sala de aula de muitas formas, desde um recurso metodológico para facilitar a aprendizagem de determinado conteúdo até como entretenimento. Todas essas opções são válidas. No entanto, restringem a potência do cinema. O uso do filme vai além dos assuntos estudados numa serie ou em uma única disciplina. Em si só já reside nele uma infinita possibilidade de conhecimento a ser explorado e compartilhado.
O cineclube propicia tanto para professores quanto para alunos o prazer e a reflexão acerca do filme. Ele traz a exibição como ato de cultura e um poderoso instrumento de intercâmbio, proporcionando um espaço de convívio e diálogo entre o acervo audiovisual do aluno, constituído em sua experiência cotidiana, e as produções artísticas e culturais reconhecidas de diferentes épocas e contextos sócio-culturais, apresentadas pela escola.
Dentro dessa perspectiva, destacam-se os estudos de Sarmento (2002), na qual a criança é constituída na interação com o meio, e de Vygotsky (1991), na qual a criança é marcada por atravessamentos culturais, políticos, ideológicos de uma determinada classe social, numa determinada sociedade e numa determinada época. Essa concepção evidencia uma diversidade de infâncias, recusando uma concepção uniformizadora.

[4] Tendler foi presidente da Associação da Federação de Cineclubes do Rio de Janeiro e da Associação Brasileira de Cineastas. É um dos criadores da Fundação Novo Cinema Latino-Americano e do Comitê de Cineastas da América Latina. Dirigiu a Fundação Rio Arte e o Centro Cultural Oduvaldo Vianna Filho. Foi diretor da TV Brasília e secretário de Cultura e Esporte no governo Cristovam Buarque.

[5] Maria José Alvarez é professora. Foi Diretora do Serviço de Cinema Educativo e Cultural do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do antigo Estado da Guanabara. Durante sua gestão, criou vários cursos para operadores amadores de cinema e instalou a sala de projeção Humberto Mauro.

O Projeto Cineclube nas Escolas

Normalmente, o projeto funciona no contraturno, ou seja, no turno em que não há aula para os alunos. Vale à pena esclarecer, aqui, que nem todas as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro funcionam em tempo integral (turno único). Há, ainda, uma parcela significativa que oferece atendimento escolar em horário parcial (manhã ou tarde). Atualmente, a SME/RJ realiza estudos para ampliar o turno único a todas as unidades integrantes da rede de ensino.

O professor de Sala de Leitura e o professor Articulador, este último é o profissional que participa voluntariamente da proposta, são os responsáveis pela realização do projeto na escola. A formação profissional desse grupo é muito variada. Ela contempla desde o professor generalista (que atua no ensino primário), incluindo professores de História, Artes, Geografia, Matemática até de Educação Física.

O projeto está estruturado em três eixos: acervo (acesso), ação cineclubista (exibição e produção) e formação (professores e alunos). O primeiro eixo visa o acesso às produções cinematográficas, em especial, aos filmes nacionais. As unidades recebem equipamentos para produção e exibição – projetor, telão, caixas de som e coletâneas de DVD. O objetivo é a realização regular de pelo menos uma sessão cineclubista por mês. No entanto, há escolas que realizam semanalmente suas sessões. Isso varia de acordo com a organização de cada unidade, uma vez que o projeto garante a autonomia das escolas para a realização da proposta.

Para ampliar o repertório cultural dos alunos, o projeto disponibiliza coletâneas de DVD, constituídas de filmes nacionais de diferentes categorias e gêneros. O que se pretende com essa filmoteca é favorecer outras estéticas para além daquelas que dominam o mercado. Segundo Bergala (2006), a filmoteca pode modestamente ajudar na escolha do que assistir, por apresentar uma primeira triagem dentre uma infinidade de opções de filmes. A iniciação artística pode começar às vezes por uma simples atitude de sensibilidade pedagógica: "colocar o bom objeto no momento certo ao lado da pessoa certa" (p. 111).

Apesar do acesso a filmes na sociedade contemporânea ser mais fácil, já que hoje podemos assisti-los pela televisão ou mesmo pelo computador, verifica-se, no entanto, que ele se restringe a um só tipo de produção, normalmente a americana. Em relação a essa questão, Duarte (2012) faz a seguinte reflexão:

> Como a maioria dos filmes a que eles (alunos) têm acesso são feitos dentro de um certo padrão estético e narrativo, a tendência é que se estabeleça, entre eles, um ciclo de "mais do mesmo": vejo apenas o que gosto, gosto apenas do que vejo. O cineclube rompe com esse ciclo quando oferece aos aprendizes de cinema a possibilidade de ter acesso a diferentes tipos de filmes e, em especial, a obras que estão fora do seu padrão de gosto. (p. 3)

O acervo de filmes do projeto reúne, atualmente, 151 títulos nacionais, entre curta, médio e longametragens. O objetivo desse material é possibilitar aos alunos formas de conhecer a linguagem cinematográfica, como mais um elemento constitutivo de sua formação e incorporar essa arte ao seu repertório cultural, ampliando, assim, sua potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva. É importante esclarecer que não há nenhuma intenção de formar consumidores de filmes para o mercado nacional, mas, sim, de desenvolver o olhar e o gosto de jovens e crianças por meio do cinema.

As unidades que integram o projeto são orientadas a emprestar os equipamentos e o acervo para outras escolas que desejam realizar suas sessões cineclubistas. Com isso, é possível ampliar a atuação do projeto para além das 270 unidades que integram hoje a proposta. Para chegar a essa coletânea de filmes, houve pesquisa e seleção. A definição dos critérios de escolha considerou o interesse e as necessidades do público, tendo em vista o currículo do Ensino Fundamental. Foram considerados, ainda, alguns importantes princípios como,

por exemplo, as produções de distintas épocas e escolas cinematográficas, a diversidade de gêneros (documentário, ficção, cinebiografia, comédia, drama, suspense, etc.) e filmes não exibidos exaustivamente pela televisão.

A SME-RJ, por meio da Gerência de Mídia-Educação, adquire os direitos de exibição do filme por tempo indeterminado. As negociações para a cessão dos direitos autorais da obra são realizadas junto a quem detém os direitos do filme.

O eixo acervo também envolve a aquisição de livros que tratam da relação cinema e educação. Esse acervo conta, hoje, com mais de 30 títulos, que circulam entre professores e alunos. Novos títulos de filmes e livros, assim como equipamentos, são adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) a partir de um planejamento prévio e encaminhados às unidades, promovendo, sempre que possível, a renovação desse material.

O segundo eixo é a ação cineclubista, que trata da exibição e produção audiovisual pelas crianças. Os alunos são incentivados a assumir o protagonismo do projeto, sendo responsáveis por todo o processo de exibição: da escolha do filme até a mediação do debate. Eles também são incentivados a elaborar a sinopse e ficha técnica e realizar toda a comunicação das sessões junto à comunidade escolar: cartazes, panfletos, folders, convites, propagandas nos jornais e rádios da escola e até mesmo a produção da vinheta audiovisual para exibição no início da sessão.

Os alunos são instigados pelos professores a realizar pesquisas de textos e artigos sobre os filmes que serão exibidos. Fazem leitura de entrevistas com os diretores e atores, que abordam a questão da linguagem e as escolhas da direção sobre as cenas. Os dados curiosos do filme ou das gravações também são apresentados como fontes de informação que podem enriquecer o debate após a sessão e motivar outras investigações a cerca dos profissionais que atuam na produção da obra.

Para que um cineclube seja realmente um cineclube, é fundamental que haja um momento reservado para a troca de experiências depois da sessão. Ele pode ser realizado apenas entre alunos e professores ou, ainda, contar com a presença de um convidado especial. A ideia é incentivar a leitura criativa e não somente analítica e crítica do filme, concebendo aquele espaço para além da reprodução de conhecimentos, mas incentivando a produção de sentidos e significados.

Cabe lembrar que cada pessoa faz sua leitura individual do filme, por mais que o ela ocorra num ambiente coletivo. Segundo Duarte (2012):

> O cinema de cada um não interfere apenas no modo como vemos filmes, afeta também o modo como vemos e interpretamos a realidade e como compreendemos as experiências e idiossincrasias humanas. Por isso, a meu ver, é também tarefa dos cineclubistas apresentar aos aprendizes de cinema obras com alto potencial "affectivo", capazes de impregnar de beleza, delicadeza, sensibilidade e alteridade o cinema de cada um deles (p. 5).

Em 2012, o projeto lançou a proposta de alunos monitores visando uma ação mais articulada desses jovens nas diversas ações do projeto. A idéia é (re)colocar a criança como protagonista das ações educativas. Existe aí uma intenção de aproximar os conhecimentos trazidos por essas crianças aos conhecimentos que elas podem construir a partir do que a escola oferece.

Esse eixo envolve, ainda, a ida de alunos e professores às salas de cinema, uma vez que a ação cineclubista realizada na escola não exclui, pelo contrário, visa estimular a aproximação de alunos e professores aos bens culturais da cidade. Muitas crianças vão ao cinema pela primeira vez por meio dessa iniciativa.

A ida às salas de cinema é desenvolvida em parceria com os principais festivais de cinema da cidade do Rio de Janeiro: Festival do Rio, Anima Mundi, Encontro Cinema Negro Brasil

África & Caribe, Mostra do Filme Etnográfico, Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI), Filmambiente, Festival Ibero Americano de Cinema e Vídeo (Cinesul), Tela Brasil, Visões Periféricas, Cineducando, Festival Internacional de Curtas (Curta Cinema), Varilux de Cinema Francês, Festival Internacional Pequeno Cineasta, Mostra Cinema e Direitos Humanos, entre muitos outros. A pluralidade dessas parcerias garante a diversidade nas produções apresentadas a professores e alunos, favorecendo a ampliação do repertório.

Esse eixo engloba, também, a circulação de mostras itinerantes nas escolas e a participação de alunos e professores nos festivais como autores de suas próprias narrativas audiovisuais. Afinal, ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis.

Para Bergala (2006), não basta exibir filmes e provocar debates sobre o conteúdo para a formação de subjetividades críticas. Faz-se necessário conhecer o processo de produção do audiovisual, suas técnicas, narrativa e linguagem, bem como discutir a intenção por trás de determinadas representações sociais. O autor enfatiza que o professor não deve exigir ou esperar que os filmes sejam narrativos, compreensíveis e bem acabados, pois é complexa a criação de uma história "com imagens e sons, decupagem, encenação, ritmos e significações" e demanda anos de maturação (p. 175). Dentro desta perspectiva, o que importa na produção de narrativas audiovisuais é muito mais o processo de criação do que o resultado final.

Dentro dessa proposta, a criança é reconhecida como um sujeito social e histórico. Ela faz história e produz cultura. Essa concepção dialoga diretamente com os pressupostos da Sociologia da Infância. Para Sarmento (2007), as crianças, enquanto sujeitos ativos, agem e interpretam o mundo, produzem padrões culturais e suas culturas constituem o mais importante aspecto de diferenciação da infância.

Formação de professores e alunos

Como trabalhar com filmes na escola, se os professores não vão ao cinema ou frequentam apenas o circuito comercial de cinema da cidade? Daí a importância do terceiro eixo do projeto: a formação. Para Napolitano (2003),

> Obviamente o professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho. Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-la. (p. 57)

Como qualquer obra de arte, o cinema comunica algo e é capaz de desestabilizar o espectador. Isso acontece mais pela forma como os temas são desenvolvidos do que pelos temas propriamente ditos. Por isso, os vários aspectos da linguagem são relevantes para a sua compreensão: ângulo, enquadramento, interpretação, montagem de planos, sequência, fotografia (texturas e cores da imagem), etc. Para que professores e alunos exerçam o ato de criação ou de uma apreciação mais qualificada, o projeto oferece, ao longo do ano letivo, diversas ações de formação, que privilegiam a vivência dos elementos da linguagem do cinema, normalmente com especialistas da área e das universidades. Diferente da maioria das teorias pedagógicas que circulam, Bergala (2006) acredita que o gosto pessoal do professor e sua relação íntima com as obras de arte são importantes, pois:

> (...) quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar 'passador', o adulto muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento o seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para

> retomar a palavra e o contato com os alunos de um outro lugar dentro de si. (p. 64).

Nessa mesma perspectiva, desde 2013 o projeto mantém uma ação conjunta com o Cineduc para a realização de um cineclube exclusivo para professores, chamado *Viajando com o Cinema*. As sessões são mensais e gratuitas, no Oi Futuro Ipanema. Esse cineclube também tem sua versão para alunos, que realiza pelo menos oito sessões por mês.

A curadoria dos filmes, realizada por profissionais do Cineduc, visa privilegiar obras que motivem discussões acerca das mais variadas questões. Desde o início do projeto, a tônica é o ecletismo e a supressão de qualquer forma de preconceito diante do audiovisual, porém tendo o cuidado de manter a qualidade artística. Em todas as sessões (tanto de alunos quanto de professores) são distribuídos folders com informações técnicas e de linguagem para aprofundar a leitura dos filmes exibidos, além de reflexões sobre a abordagem do tema.

Nesses três anos de *Viajando com o Cinema*, foram exibidos filmes de várias nacionalidades, mas com uma ênfase nas produções brasileiras. As sessões de alunos são apresentadas e debatidas pela equipe do Cineduc, acrescida de monitores que são estudantes da licenciatura de Cinema na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Vale à pena destacar, ainda, a parceria da SME/RJ com o Anima Escola[6] para introduzir a linguagem de animação nas escolas, possibilitando a construção de novas práticas pedagógicas e novos modos de conhecimento. Em 2016, ela comemora 15 anos. Ela existe antes mesmo da criação do Projeto Cineclube nas Escolas que, atualmente, incorporou essa proposta dentro de suas ações formativas.

Desde 2015, o projeto tem investido de forma mais sistemática em ações visando facilitar o acesso de professores ao cinema e ampliar seu repertório cultural. Em Copacabana e Jacarepaguá, às segundas-feiras, o Cine Joia oferece ingressos gratuitos para os professores assistirem a qualquer filme em cartaz.

As sessões de aluno, no Cine Joia, acontecem de segunda à sexta, na parte da manhã. Basta a escola agendar o espaço e escolher um dos filmes do cardápio educativo do cinema. Há ainda a possibilidade do professor propor um filme a ser exibido, fora do cardápio oferecido.

O Cine Odeon, no centro do Rio de Janeiro, com capacidade para 600 lugares, é outro espaço cultural que mantém, hoje, parceria com o Projeto Cineclube nas Escolas. O cinema garante, além do pagamento de meia entrada para o professor nas sessões (benefício concedido pela própria SME/RJ a todos os profissionais da Educação não só em cinemas, mas em qualquer bem cultural da cidade), o direito desse profissional levar, gratuitamente, um acompanhante. Atualmente, está em estudo a criação de um cineclube exclusivo para professor naquele local, com uma curadoria diferenciada e a participação dos diretores dos filmes nos debates.

Considerações Finais

A experiência apresentada neste texto sobre o Projeto Cineclube nas Escolas visa apresentar uma possibilidade de trabalho com cinema na escola, dentre muitas outras possíveis.

[6] O Anima Escola foi criado pela equipe do Anima Mundi, Festival Internacional de Animação do Brasil. O projeto oferece cursos e oficinas a alunos e professores, para que possam produzir em sala de aula os seus próprios filmes de animação. De forma lúdica, a metodologia desenvolvida para a produção de filmes animados estimula o desenvolvimento de diversas habilidades e competências fundamentais para o desenvolvimento de crianças e de jovens: Criatividade, planejamento, síntese, abstração, concentração e comunicação.

É importante salientar que essa metodologia vem se constituindo ao longo dos anos com a contribuição dos professores que participam dessa proposta. Ela não está acabada, mas em processo de ação-reflexão. Sua delineação é fruto da prática desses profissionais.
Ela também foi construída a partir da experiência com o audiovisual acumulada pela rede pública municipal do Rio de Janeiro, muito anterior à criação do projeto. Afinal, há muitos anos o professor utiliza o cinema na sala de aula. Vários projetos externos sobre esse tema circulam pela rede pública, promovidos por universidades ou instituições especializadas. No entanto, o que se percebe é que todos eles têm um prazo de validade. O que diferencia a proposta do Projeto Cineclube nas Escolas é justamente ter essa temática do cinema e educação presente na escola e de forma consequente dentro de uma ação de políticas públicas. A ação cineclubista deve estar em consonância com a proposta pedagógica desenvolvida pela escola, entendendo que esse movimento pode potencializar um conjunto de ações de desdobramento, permitindo, portanto, a articulação com diferentes campos do saber. A ideia é formar uma rede dentro da própria unidade por meio da organização de uma equipe de trabalho. Esse grupo pode agregar professores, alunos, funcionários e familiares que desejem colaborar com a ação e, em especial, que gostem de cinema.
Na escola do século XXI não cabe mais aquela visão única do filme ilustrativo do conteúdo. Ela precisa oferecer outras possibilidades de experimentação do cinema na sala de aula, enfatizando a descoberta. É importante oportunizar a alunos e professores conhecer e aprender por meio de uma das principais linguagens contemporâneas: o cinema. Seu uso, como prática educativa, facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais. Segundo Duarte (2012),

> Arte é linguagem e há diferenças significativas nas formas como uma dada linguagem é utilizada. Sabemos, por exemplo, que os livros de Stephenie Meyer são qualitativamente diferentes dos de J.R.R.Tolkien. O que nos permite avaliar, escolher, distinguir e apreciar cada uma dessas maneiras de utilizar a linguagem literária não é adquirido intuitivamente e não advém apenas de nossa experiência pessoal com a literatura. Um conjunto de vozes e saberes subsidia essa capacidade. Estes saberes nos foram fornecidos, na infância, por adultos que orientaram nossas leituras e são atualizados, cotidianamente, na relação com nossos pares leitores. (p. 2)

A experiência na rede pública municipal do Rio de Janeiro mostra que há uma potência ainda a ser explorada na relação do cinema com a educação. O Projeto Cineclube nas Escolas tem buscado dar ao cinema um outro lugar na escola. Um espaço que se constrói na relação afetiva de professores e alunos com a experiência cinematográfica.
Mas apenas exibir filme na escola não contribui para a formação do aluno enquanto sujeito pensante, crítico e formador de opinião. A relação cinema e educação deve ser analisada em um contexto mais amplo, que envolva metodologias que tornem essa experiência parte integrante do currículo escolar. É importante tornar a exibição interessante e envolver os alunos em todas as etapas do cineclube, desde a escolha do filme até o debate e reflexão sobre as produções. Por isso, é necessário criar um espaço na escola, como o cineclube, que promova esse contato. Um espaço onde circule imagens fixas e em movimento para discussão crítica e criativa. É necessário incentivar a comunidade escolar a criar suas próprias narrativas audiovisuais, escrevendo suas histórias com sons e imagens.

Referências Bibliográficas:

Bergala, A. (2006). *L'hipothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinema à l'école et ailleurs.* Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma.

Duarte, R. (2002). *Cinema e educação.* Belo Horizonte: Autêntica.

Duarte, R. (2012). *O cinema de cada um*. Texto apresentado na abertura da aula inaugural do Projeto Cineclube nas Escolas. Disponível em: http://cineclubesmerj.blogspot.com.br/p/texto.html

Freire, P. (1988). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (22 ed.). São Paulo: Cortez.

Napolitano, M. (2003). *Como usar o cinema na sala de aula.* São Paulo: Contexto.

Sarmento, M. J. (2002). *Imaginário e culturas da infância.* Texto produzido para o projeto POCTI/CED/49186/2002. Braga: Instituto de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 2002.

Sarmento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: Vasconcellos, V. M. R. de; Sarmento, M. J. *Infância (In)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin.

Vygotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente.* (4. ed.) São Paulo: Martins Fontes.

A INFÂNCIA NOS LABIRINTOS DA CIDADE – MANAUS/AMAZONAS

Maria das Graças de Carvalho Barreto[1]

RESUMO

A pesquisa recorre às teorias sociológicas para compreender as questões urbanas e a identificar as expressões dos movimentos sociais (Simmel, Tönnies, Castells, Meszáros), focalizando a infância e sua participação nos espaços citadinos de Manaus-AM. Utiliza dados empíricos de uma realidade específica (Zona Leste de Manaus): quantitativos (IBGE), qualitativos, de fontes jornalísticas e a Pesquisa de Campo em uma das áreas de concentração populacional pauperizada (Mauazinho). Objetiva caracterizar as condições da infância, identificando seus problemas, suas condições de existência e sua participação no interior dos movimentos sociais, nos espaços pauperizados. Conclui que os habitantes desses *espaços*, mesmo ocupando um lugar periférico nos avanços científicos e tecnológicos, estão incluídos em uma grande rede, cujos fluxos são fortemente associados à rede de tráficos de drogas e atividades ligadas à contravenção, além de forte participação em atividades de trabalho informal. Mas, no interior dos bairros, as antigas associações comunitárias ainda buscam construir resistência, lutar por melhorias das condições e incluir as crianças em outras perspectivas de vida. As crianças, ao lado dos adultos, participam da solução dos problemas (água, luz, saneamento básico, moradia, violência, etc.) e se incorporam nos enfrentamentos cotidianos. Essa forma de participação, que para alguns é travessura, se constitui como espaço não formal da educação diante do cotidiano adverso.

Palavras chaves

questões urbanas, infância e movimentos sociais**.**

[1] Professora aposentada da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) (ativa); Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia – (UFAM); E Educação de Jovens e Adultos (UFPB); Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM); Doutoranda da Universidade do Minho - (UMINHO) – Instituto de Educação – Estudo da Criança. MANAUS-AM – BRASIL E-mail: mgcbarreto20002010@hotmail.com.

As cidades tornam-se objetos da Sociologia, no final do século XIX, e os espaços pauperizados, no início do século XX, após as duas Grandes Guerras. Apoiados em postulados funcionalistas, os estudiosos, ancorados nos conceitos de "associação" e "comunidade", analisavam as questões urbanas com base no binômio tradicional/moderno. A composição dessas formações sociais, oriundas dos processos de desenvolvimento diferenciados (rural/urbano), resulta da migração do campo para as cidades. Esse modelo interpretativo foi utilizado para explicar os conflitos urbanos e subsidiou ações que visavam integrar os migrantes na cultura moderna. Os migrantes, compreendidos como remanentes de formas tradicionais de atividades produtivas, portavam valores inconciliáveis com a vida da moderna cidade.

A tese explica as desigualdades a partir das diferenciações das funções sociais e aponta para ações que estabelecem formas de coesão e estabilidade, que garantam a convivência entre relações sociais desiguais. Considera que a existência da sociedade só seria possível a partir de determinado grau de consenso, assentado em diferentes tipos de solidariedade: orgânica e mecânica: nas sociedades consideradas *arcaicas*, prevalece o vínculo mecânico entre grupos de indivíduos que partilham das mesmas noções, valores, crenças e interesses materiais; nos vínculos orgânicos, próprios das sociedades modernas de complexa diferenciação de funções sociais, não há como partilhar valores e crenças como totalidade orgânica: competitivas e marcadas por interesses individuais, a coesão se funda em relações associativas, que regem e funcionalizam o tipo de estrutura social diferenciada (Tönnies, 1973, p.55).

Essa tese admite o conflito entre os dois tipos de relações, após a intensificação dos processos migratórios. Os emigrantes trouxeram para as cidades expressões e formas de vida que se tornaram problemáticas: procedentes do meio rural não atendem aos requisitos exigidos pela modernidade, não conseguem responder à dinâmica da vida social moderna, são portadores de limitada capacidade de consumo, destituídos de *espírito* competitivo, sem qualificação para obter melhores níveis de renda e adquirir padrões de vida capazes de responder as exigências da moderna economia.

Essa tese, que proliferou nos meios científicos e culturais da América Latina, deu sustentação ao Programa de Desenvolvimento de Comunidade, fundado na *autoajuda* e na *solidariedade* como estratégias políticas e ideológicas utilizada durante a época da Guerra Fria. O programa, que fazia parte das Políticas de Educação e Desenvolvimento, estimulou e consolidou as *organizações comunitárias* como *locus* de expressão das necessidades (educação, saúde, moradia e saneamento básico, etc.) e de controle social das áreas pauperizada. As ações foram propícias à consolidação de estreitas ligações entre a classe política instituída e aquelas organizadas por intelectuais de diferentes ideologias, envolvidos com os trabalhos sociais (assistencial e participativo), na perspectiva superar o atraso e promover a integração (consenso, coesão).

Ao avaliar essas organizações, Castells (1999 b, p. 79) vê os programas comunitários como dispositivos para constituição das identidades. Afirma que, se antes os debates da sociologia urbana estavam voltados para a questão da urbanização, na época se impunha a suburbanização, suas formas de relações sociais e seus mecanismos de sobrevivência, visíveis expressões das insatisfações geradas pelas desigualdades e pela resistência à atomização, à individualidade e à competição. Compreende as organizações comunitárias como positivas e crê na possibilidade de fomentar um sentimento de *pertença*, capaz de constituir um novo tipo de identidade *cultural comunal*, quando articuladas a outros movimentos urbanos.

Os comunitários organizaram-se em vários os espaços da Região Amazônica, sob a orientação de agentes de diferentes ideologias religiosas e políticas. Em muitas localidades, contradizendo aos interesses político-ideológicos subjacentes às ações, os comunitários tiveram um papel importante nas lutas urbanas pela conquista de direitos. Em Belém (1960-1985), organizaram uma rede de pequenas Escolas Comunitárias autônomas, destinadas ao atendimento das crianças das periferias, independentes do poder público. Essas escolas foram pilares da mobilização no enfrentamento com os poderes instituídos: ala-

vancaram as lutas por educação pública, transporte, luz, água, construções de pontes, saneamento básico e atendimento médico, envolvendo a participação de adultos, jovens e crianças. As lutas terminaram por expor o viés de classe da organização comunitária e, na medida em que os conflitos se aprofundavam, culminaram na luta pelo direito de morar, colocando em questão a propriedade do solo urbano.

Simmel (2005, p.578), entende que a disposição de luta dos emigrantes é oriunda das modificações de atitudes, quando percebem os contrastes entre sua vida anímica e a cultura das metrópoles: a individualidade, a competição e a intensificação da vida nervosa, resulta da mudança rápida e ininterrupta das impressões anteriores e as exteriores; a velocidade e a variedade de vida econômica propiciam mudanças nos fundamentos sensíveis da vida, colocando-os em oposição as relações modernas, que regem o ritmo citadino. Entre os emigrantes, as relações espontâneas, sem interferências externas, são consolidadas pelos ajustes na a divisão do solo urbano entre eles, durante os mutirões solidários, na feitura dos casebres e no esforço de autopreservação. Nesse momento, as relações ganham expressão de uma conspiração silenciosa, traduzidas por ações rápidas, movidas pelas tensões diante das ingerências externas: nos momentos iniciais os habitantes estão solitários e solidários. Mas logo essas relações se modificam, ao experimentar contatos com as instituições religiosas, políticas e especulativas. É na contradição que os emigrantes, ao se instituírem, se integram à cidade como agentes pastorais, cabos eleitorais e como massa de manobra das especulações imobiliárias na divisão do solo urbano.

Castells (2000, p.87), no debate sobre a questão urbana, recorreu aos conceitos de *desenvolvimento/dependência*. Compreende que há estreita ligação entre os grupos periurbanos e a noção de estrutura social. Sua perspectiva era a de romper com os ideólogos dualistas, argumentando que os contrastes, as desigualdades e os conflitos eram reflexos de uma única estrutura: desenvolvimento e dependência caminhavam de modo articulado. Nas relações de dependência, o desenvolvimento e a pobreza se nutrem mutuamente no processo do desenvolvimento capitalista. A urbanização dependente teria como característica a hiperconcentração de população, em que a presença das *primate cities* indica rupturas ou a inexistência de uma rede urbana interdependente e funcional. Esses problemas poderiam ser contornados pelo Estado, através da planificação e da hierarquização dos espaços, com a abertura de frentes de trabalho e renda que evitariam a concentração demográfica nas cidades. Isto, porém, não significava abrir frentes produtivas, mas gerar postos de trabalho em setores diversificados da economia, propiciando maior circulação da moeda e a dinamização de espaços territoriais distintos para evitar a concentração populacional. A tese estimulou o desenvolvimento de programas de pesquisa sobre as cidades de porte-médio, prevendo a organização de polos hierarquicamente ordenados em torno de eixos irradiadores e amplificadores de redes sociais.

Mais tarde, frente à globalização o autor refez a teoria. Em *Sociedade em Rede* (1999), tratou das contradições entre a rede e as novas modalidades de relações que surgem com os avanços das ciências e das tecnologias informacionais e avaliou os impactos produzidos nas dimensões econômicas, políticas e sociais; *O poder da identidade*, Castells (1999 b) procurou compreender os efeitos da globalização sobre a diversidade de manifestações dos novos sujeitos sociais, no contexto da globalização; em *Fim de Milênio* (1999 c), expôs a crise do estatismo e acena para a emergência de um *quarto mundo*, marginalizado, pobre e excluído. Admite então, que o capitalismo não só deu margem à exploração e à exclusão como também é conivente com a emergência de uma conexão perversa com a economia global do crime, manifesta no interior das cidades.

Meszáros (2002), ao referir-se às teses que associam o discurso da explosão demográfica a degradação ambiental, adverte sobre o seu caráter ideológico, argumentando que elas têm a função de estimular o pânico e a imobilidade ao fazer crer que paira sobre a humanidade a ameaça de sua extinção. Em nome dessa crença, convoca à inércia, estimulando a ideia fundamentalista do advento do *juízo final*, substituindo a ideologia anticomunista, após a queda do muro de Berlim. O medo do *juízo final*, de fato é apregoado por diversas seitas

religiosas entre os excluídos da ordem capitalista. O autor adverte que problema demográfico não deve ser entendido dissociado dos aspectos históricos e sociais causais e projetados somente a partir de determinações naturais, sem considerar os movimentos metabólicos do capital. Qualquer sistema metabólico, seja ou não alternativo, exige uma racionalidade mínima, no sentido de harmonizar das necessidades humanas com os recursos materiais e humanos. No caso do sistema capitalista, a harmonização entre esses dois aspectos é tão impossível quanto a ideia de planificação, pois exigiria transformações radicais da estrutura geral e das microestruturas de reprodução.

A escassez de uns, a superabundância de outros e a tendência ao desemprego crônico em todos os países não se deve, necessariamente, à explosão populacional e ao desenvolvimento tecnológico. A precarização da força de trabalho e a transformação dessas forças em criminalidade não é algo que incomode ao capital. A liberação extensiva da força de trabalho é produto da irracionalidade estrutural do próprio capitalismo. Incapaz de sair do circuito da lógica destrutiva e despótica, tira proveito do desemprego e é capaz de arregimentar forças monumentais para se nutrir ou exterminá-las, através da coerção extensiva amplamente organizada. Ao precarizar a força de trabalho, o capital opera a metamorfose política de rebelados em criminosos, pois não tem como enfrentar a as contradições sem a coerção intensiva/extensiva e guerras oportunas.

A Amazônia, palco dessas contradições, caminhou na contramão da planificação e da adequação entre necessidades humanas e recursos materiais, apesar de sua abundância: a abertura de rodovias, a mineração, o extrativismo e a agropecuária estimularam e deram origem a conflitos de natureza diversa; o fracasso dos projetos de assentamento aprofundou a pobreza e a migração para os grandes centros urbanos; as atividades extrativas redimensionaram os espaços e outras cidades surgiram, como corruptelas; a Zona Franca, alterou as configurações demográficas das cidades de Manaus. A cidade é o mais acabado exemplar de culturas híbridas, uma cidadela, colonial, moderna, ponta dos apetites das metrópoles: índios, ribeirinhos e nordestinos desapareceram nas periferias. Apesar da tecnologia de ponta, das universidades, das escolas e dos conselhos de cultura, ela é uma cidade onde tudo é flutuante e fragmentário: as culturas antigas ganharam aspecto ornamental-exótico e o novo é sempre experimentado de forma fracionada. O que deviria ser esteio foi encapsulado em uma estética folclórica e alienante, purgatório em que as culturas se esfacelaram no esquecimento.

A travessia de índios e caboclos para as cidades tem pontes de concreto e estruturas de ferro, cáusticos para os pés, exigem dos corpos outros movimentos, ritmos e tempo: *Os muros saltam da terra/como cordilheiras/que torcem/ o rumo dos rios/ sob fórceps imobiliário. /A curva do horizonte encolhe da janela para o quarto... /e os vizinhos moram tão longe/ e morrem/ tão longe/ como se eu não pudesse/ ouvi-los respirar /no endereço ao lado* (Filgueiras 1994, p.101-103). Nesse mundo de cordilheiras, as pedras são talhadas pela engenharia, a montanha é cassiterita, bauxita, minério, o rio vale por *megawatts*, a floresta, por metro cúbico e o tempo por promissórias. O olhar sequencial traz a chancela de números dispostos em séries. Na cidade, a ordem é matemática e o tempo é irreversível, a história desaparece na ordem das sucessões. Essa é a condição de existência da ordem causal, o tempo se configura nas equações da mecânica e da quântica, cadeia após cadeia até a promessa da liberdade final.

Essa é a argamassa que dá contornos à infância: *meninas e meninos que voam/e voam e não têm onde pousar/suas formas e frutos/entre boings e canoas* (Filgueiras, 2001, p.11). Na história eles nada mais eram que espectros alcalinos e tísicos colocados às margens das narrativas dos viajantes. Se nos anos iniciais mereceram as atenções dos missionários, ao final do século XVIII, quando a maior parte da população ainda era indígena, foram recolhidas pelos conventos e educandários, hoje, pelas escolas públicas, reformatórios e institutos caritativos. Amortalhadas em *canoas metálicas*, as crianças rumam em direção às escolas e asilos e, aqui e ali elas saltam os muros escolares e se alojam nas páginas polici-

ais dos jornais locais. As galeras e os *ghettos* de miséria que se acoplam à cidade completam o quadro civilizatório, quando são incluídas nas investidas de assaltos, homicídios, tráfico de drogas, violência sexual e prostituição. As *travessuras* aqui ganham um tom dramático, sem brincadeiras.

A contravenção, situada numa fronteira, quase invisível entre o plano legal e ilegal é silenciosa. Entre o plano institucional e não institucional, a contravenção funciona como um tipo de *reciclagem* da marginalidade, uma forma de aproveitamento do subproduto social. Nessa fronteira, o braço oculto do Estado é timidamente apontado nos noticiários, indicando a participação de membros das corporações policiais no crime organizado. Em outros tipos de instituição, muitos jovens, principalmente das áreas rurais, foram recrutados para serem funcionários e, também para outros serviços situados em áreas nebulosas do próprio sistema de controle do poder. Nos jornais, o inconsciente obscuro fora da ordem instituída, salta inusitadamente aos olhos, extrapolando as fronteiras dos conhecimentos e crenças no Estado.

Nessas condições, destaca-se a Zona Leste de Manaus (155,71 km²), onde o crescimento populacional segue os ritmos tanto das migrações como das ações de incentivos públicos: loteamentos, remanejamentos, conjuntos habitacionais, especulações imobiliárias. Apesar do extenso território, grande parte da área pertence ao Distrito Industrial, administrada pela Superintendência da Zona Fraca de Manaus - SUFRAMA (51,38 km²), para cumprir os dispositivos da Política de Integração Nacional de meados da década de 60. Em 1991, essa área abrigava 203.451 habitantes; em 2000 somava 340.453 e representava 24,22% da população de Manaus; em 2010, 447.946 habitantes, representando 24,86%. Ali vive um número significativo de crianças e jovens: em 2000, a população de crianças e jovens de menos de 1 ano a 19 anos era 171.650; em 2010, somam 191.757, representando 27,07% do total da população de Manaus. De modo geral, o comportamento da estrutura etária na faixa de 0 a 19 anos, considerando várias faixas de idade, mostra que a redução populacional incide sobre a faixa de crianças na idade de 0 a 4 anos; a maior taxa de crescimento incide sobre a população de 10 a 17 anos de idade. Após esses marcos, há um significativo decréscimo.

Os problemas estruturais estão presentes nos micros espaços dos 11 bairros ali localizados, como o do Mauazinho. Surgido em 1968, após a instalação da Zona Franca, longe do centro da cidade, às margens do Rio Negro, os habitantes mobilizaram-se para consolidar a posse da terra. Situado em área de propriedade do Distrito Industrial, os moradores sofreram constantes ameaças de despejo, além dos problemas causados pela instalação do sistema distribuição da refinaria da Petrobrás e da usina de fornecimento de energia elétrica, alojadas nas proximidades: um acidente na usina de energia elétrica atingiu os condutos da Petrobrás, resultando na degradação do solo e dos igarapés (1994).

No enfrentamento, a escola comunitária (1983) e a construção da capela (1986) foram importantes para a mobilização. Com elas surgiram as associações de moradores, quando a luta pela permanência na área ganhou força. A SUFRAMA reclamou a posse da terra (1983 -1984) e ameaçou derrubar as casas situadas na Avenida Rio Negro, onde se deu o enfrentamento. A permanência dos moradores só foi reconhecida, em 1986, pela Lei N° 1.840, do vereador Antônio Carioca, quando os elos entre os movimentos comunitários e os poderes políticos se estabeleceram. A Escola Comunitária, antes denominada *Sementinha*, recebeu o nome daquele político, se institucionalizou e perdeu as raízes, subtraindo a participação dos moradores.

O bairro não dispunha de infraestrutura de saneamento e dos serviços essenciais. Nos primeiros *bicos* de água, improvisados ilegalmente, foi utilizada a tubulação da Companhia de Águas, o que suscitou novas lutas. Mesmo após ser reconhecida a posse das terras, quando o local ganhou o status de bairro (1987), o problema continuou. Em 2000 a população era de 15.028 pessoas e em 2010, 23.560, em razão do aumento da população nas áreas adjacentes da Zona Leste. Mesmo após algumas conquistas, os serviços se mostravam insuficientes: a estrutura de saneamento básico, o atendimento à saúde, o desemprego, a prostituição, as drogas e o aumento da criminalidade e da violência eram pauta dos comunitários. Muitas

dificuldades advêm da proximidade do bairro com a zona portuária. Entre 1993 a 2006, o aumento de circulação das mercadorias e do número de embarcações que aportava, levaram o governo a modernizar a estrutura portuária e construir a BR-319, via de articulação entre porto e a Bola da SUFRAMA, ao Distrito Industrial, às margens do bairro. Em seu trajeto a paisagem se diversificou: a pobreza contrasta com a opulência das construções fabris; próximo ao porto, pequenos pontos de vendas, casebres, postos de gasolina, feiras, bares noturnos, estacionamentos de caminhões de carga se impõem pela quantidade e estimulam diversos tipos atividades informais (venda de comidas, verduras, artesanatos, etc.). Ali e as crianças pobres do Mauzinho buscam o seu sustento: são carregadores portuários, flanelinhas, reparadores de carros, se prostituem e vendem de doces e outros pequenos produtos. O porto se inclui na vida cotidiana: os estacionamentos, os postos de gasolina, as feiras servem de base aos serviços portuários em áreas próximas ás residências, e se transformam em local de referência da prostituição de fornecimento de drogas.

Os tipos de domicílios indicam desigualdades, todos construídos de modo improvisado: os casebres de todo tipo (madeira, alvenaria e construções mistas) sugerem diferenciações muito estreitas e apontam para um padrão de renda de pouco alcance. Em 2010, os padrões de renda do Mauazinho acompanham o ritmo da Zona Leste: a maioria dos provedores (48,20%) não tinha nenhum rendimento; 5.12% ganha menos de 1 salário mínimo; e 24,25% ganha ½ a 1 salário mínimo, na época R$510,00.

No interior das áreas residenciais, os becos e as ruas mal traçados pelas invasões têm pavimentação precária, de difícil mobilidade e acesso aos meios de transporte. Aos domicílios domésticos se acasalam pequenas vendas improvisadas e a as casas ganham tantos andares quantos forem necessários, sem nenhuma preocupação com a segurança. Por estar situado às margens do Rio Negro, durante o período das chuvas, a situação se agrava causando inúmeros desabamentos e riscos que suscitam novas lutas. É na luta pelos equipamentos urbanos que as crianças, ao lado dos adultos, se incluem, participando ativamente dos movimentos sociais. Para elas, as *travessuras* têm um sentido concreto, pois a elas se impõem cotidianamente árduas tarefas, que as fazem compreender o sentido das desigualdades e das lutas. Às lutas coletivas incluem-se as *brincadeiras* e são associadas às memorias da vivência do dia a dia das crianças, que são obrigadas a trabalhar para complementar o sustento familiar como pode ser observado na foto que segue:

Foto1: Do trabalho cotidiano à luta pela água: por uma *gota* de dignidade

Fonte: Jornal *A Crítica*, reportagem de Mônica Figueiredo, 15/02/2010

Para além das imagens, o diálogo com as crianças mostra que os dramas da infância não se apagam, podem renascer e querem renascer. Na solidão, alimentam os sonhos e travessuras que se aproximam do real. Não esquecem os dramas do primeiro abrigo, não se ´despojam da lembrança dos espaços vivenciados e com elas traçam os primeiros laços com a sociedade. E, por certo, algumas memórias não serão gratificantes. Pressionadas pelas condições, as crianças constroem abrigos feito de sombras e de impalpáveis ilusões, como mostra a estranha casa desenhada por Marcos.

Figura 1: A estranha casa de Marcos (8 anos, masculino).
Desenhei duas borboletas
Um homem dançando, meu tio
Não sei desenhá a mãe e nem os irmãos
Esse aqui é o pátio, a janela, essa aqui é a casa.
A casa tem um salão grande, e uma casinha, depois do salão grande é minha casa.
Todos dormem juntos.
Moro aqui [Vila da Felicidade- Mauazinho].
Com a minha mãe, M. J.
Meu pai mora no Mauzinho, com meu tio.
Meus irmãos é oito mulher e seis homens [obs.: Ao todo ele tem nove irmãos]
Tudinho mora com a mãe
O meu pai não ajuda, ele não me dá nada.
Eu e meus irmãos trabalham
A minha mãe, ela faz comida.
Eu olho carro, meu irmão, outro meu irmão, o Brucilim, [Bruce Lee] ele é peixeiro, ensacola peixe, ganha dez
Só Brucilim não estuda, porque mamãe não matriculou ele.
O João estuda.
Quando crescer quero ser carregador, de carregar coisas: farinha, saco...
Gostaria de brincar, escutar música, merendar, brinquedo, cavalinho.
Gostaria de ter aquele brinquedo que vai pro lado e outro e vai andando (patins).
No natal acontece briga, porrada, gogozada na cabeça na rua.
A noite, tem vez que vou na rua com meu irmão.
Na escola gosto de escrever (Depoimento/ maio de 2006)

Na atualidade, cabe observar que as ações sociais desenvolvidas nos últimos governos, embora tenham ampliado a *transferência de renda,* com base na Constituição de 1988, a descontinuidade dos trabalhos de organização nos locais de moradia, orientada pela a ação educativa "libertadora", imobilizou as forças críticas e desfez a noção de resistência associada à consciência. Os programas têm caráter pontual e emergencial e suscitam a inércia. Apesar das conquistas[2] e da redução da pobreza extrema, as ações educativas propícias a dar curso aos movimentos foram insuficientes. Sob a interferência dos poderes locais, patrimonialistas e oligárquicos, os antigos movimentos comunitários caíram na inércia. Os intelectuais de esquerda, que antes buscavam certo tipo de aliança com essas populações, incorporaram-se às estruturas governamentais e desvencilharam-se do importante trabalho de conscientização de bases, necessárias à continuidade do projeto democrático.

[2] Bolsa Escola, Bolsa Qualificação, Bolsa Renda, Cartão Alimentação, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, Agentes Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, Auxílio-Gás, Fome Zero, Alimentação e Bolsa Família, entre outros.

BIBLIOGRAFIA

BARRETO, M. d. (1996). *Os "comunitários" e as lutas por escolas públicas nos Movimentos Populares (1967-1985)*. Manaus: TC&DOC Editora.

CASTELLS, M. (1999 a). *A Sociedade em rede.* São Paulo: Paz e Terra.

CASTELLS, M. (1999 b). *O Poder da Identidade.* São Paulo: Paz e Terra.

CASTELLS, M. (1999 c). *Fim de Milênio.* São Paulo: Paz e Terra.

CASTELLS, M. (2000). *A questão urbana.* Paz e Terra: São Paulo.

FERNANDES, F. (1973). *Comunidade e Sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação.* São Paulo: Editora Nacional e USP.

FILGUEIRAS, A. (1994). *Manaus - As muitas cidades (1987-1993).* Manaus: G&F COMUNICAÇÕES.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2000). *CENSO.*

JORNAL. (05/02/2010 de maio de 2010). Reportagens. *A Crítica*, p. C7.

JORNAL A CRÍTICA. (22 de agosto de 2012). *UOL.Porta A Crítica*. Acesso em 12 de novembro de 2012, disponível em A Crítica: http://acritica.uol.com.br/tema/portal_a_critica-com.html

MESZÁROS, I. (2002). *Para Além do Capital.* São Paulo: Unicam, Jinkings editores associados.

SIMMEL, George. (1976). A metrópole e a vida mental. Em O. G. VELHO, *O fenômeno urbano* (pp. 11-25). Rio de Janeiro: Zahar.

TÖNNIES, F. (1973). *Comunidade e Sociedade como entidades típico-ideais.* São Paulo: Cia. Editorial Nacional.

AS CRIANÇAS COMO PROMOTORAS DA MUDANÇA NUM BAIRRO SOCIAL DO PORTO

Maria João Pereira[1]

Resumo

O presente texto tem como base o estudo sob o tema "Infância em territórios de exclusão: as crianças como agentes de mudança". Propusemo-nos dar voz a um grupo de crianças que se move num bairro de habitação social, com vista a conhecer as representações que fazem daquele local e da escola que frequentam, nomeadamente sobre o que necessita (ou não) de uma mudança.

Assumimos a sociologia da infância como área de estudo de partida por encarar as crianças como um grupo social, com direitos reconhecidos (Fernandes, 2009), atores sociais nos seus mundos de vida e autores da sua própria história (Sarmento, 2000). Recorremos, também, à sociologia urbana, nomeadamente aos seus pressupostos e referências sobre as relações entre os indivíduos e o espaço, porque as crianças que estudamos encontram-se inseridas num contexto específico: o bairro de habitação social.

Através da investigação participativa construímos o conhecimento a partir das representações das crianças, com as quais planeamos dinâmicas de investigação participativa, de intervenção e inclusão, tentando envolvê-las o mais possível na pesquisa. Nesse sentido, desenvolvemos dinâmicas participativas de investigação com um grupo de 38 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, a frequentar a Escola Básica do Lagarteiro e, mais tarde, a Escola Básica e Secundária do Cerco, ambas na cidade do Porto.

Palavras-chave

Infância, bairro, exclusão e participação.

[1] Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. mariajoaopp@netcabo.pt

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), Fundo Social Europeu (FSE) e Programa Operacional Capital Humano (POCH) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562.

Quando iniciamos a presente investigação propusemo-nos estudar um grupo de crianças inserido num contexto territorial muito específico: o bairro de habitação social. Instigados pelo trabalho sobre "A Infância no Bairro do Lagarteiro: Modos de Ser Criança em Territórios de Exclusão" (2011), desenvolvido no âmbito do mestrado em sociologia da infância, quisemos dar continuidade ao estudo, aprofundando o conhecimento sobre a infância nestes territórios.

Acreditamos que uma criança que vive num bairro de habitação social deve ser estudada tendo em conta o contexto específico em que se move. Ainda que os primeiros e principais laços sociais se desenrolem através da família, o processo de socialização assimila valores, práticas e hábitos adquiridos em função de diferentes atores mas, não menos importante, dos espaços em que o indivíduo se move. Numa fase mais tardia da infância outros agentes de socialização desempenham o papel que, durante um determinado período de tempo, esteve circunscrito à família. Os pares, a escola e outras instituições contribuem para o processo de socialização secundária do indivíduo (Giddens, 2008).

O contexto espacial e social constitui um elemento de socialização determinante para o sujeito, pois absorve a informação que lhe chega através do local onde habita, dos arredores e das relações de sociabilidade que mantém com os outros. Sendo que este processo se encontra condicionado em função do meio envolvente e das gentes que nele se inserem, naturalmente, uma criança que viva num bairro de habitação social periférico tem ao seu dispor recursos bem diferentes de uma criança que habite um condomínio fechado de luxo na zona mais cara da cidade (Leandro et al., 2000).

Tendo em conta estes pressupostos recorremos a dois ramos da sociologia, infância e urbana, procurando uma articulação e complementaridade que nos permita uma compreensão mais completa e aprofundada sobre os modos de estar e agir de um grupo de crianças que vive no bairro de habitação social.

Tendo a sociologia da infância e a sociologia urbana como referências quisemos conhecer as crianças enquanto atores sociais e cidadãos, nomeadamente compreender a capacidade de alterarem (ou não) as suas próprias realidades sociais. As representações que fizeram dos principais problemas existentes no bairro e na escola, nomeadamente as perspetivas de futuro apresentadas constituíram o ponto de partida para uma reflexão, com estas mesmas crianças, sobre uma possível intervenção nestes territórios, através de um processo de estimulação à criação de competências de participação, questionamento e ação potencializadoras de autonomia.

Durante o percurso recorremos à sociologia da infância e às suas premissas que encaram a criança como um ser social com direitos reconhecidos (Fernandes, 2005), como um indivíduo detentor de uma voz própria capaz de construir a sua própria história (Sarmento, 2000).

Ao longo deste processo, em que nos deixamos conduzir pela sociologia da infância, convidamos a criança a participar ativamente na investigação, procurando ouvir o que tinha para dizer, trazendo-a para a discussão com o objetivo de criar espaços de construção coletiva. Como refere Corsaro, as crianças não se limitam a interiorizar o que a sociedade dos adultos lhe proporciona, mas dão um contributo ativo, sendo que "criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações" (Corsaro, 2011, p. 31).

O conhecimento sobre a infância que nos propusemos aprofundar tornou-se possível porque encaramos as crianças como atores em sentido pleno, simultaneamente "produtos e atores dos processos sociais" (Sirota, 2001). Procuramos compreender o que a criança produz na "intersecção de suas instâncias de socialização" e não o que produz nas instituições em que se move, nomeadamente na escola e na família (Sirota, 2001).

A sociologia da infância e as suas premissas possibilitaram-nos uma abordagem participativa da infância mas, o facto de as crianças que nos propusemos estudar se encontrarem inseridas em territórios com características muito específicas, sentimos necessidade de

recorrer à sociologia urbana com vista a compreender determinados fenómenos associados a estes contextos.

O contributo da sociologia urbana para o presente estudo prende-se com a necessidade de entender as relações entre os indivíduos e o espaço. Perceber as interações e o palco onde estas se desenrolam, neste caso o bairro de habitação social, enquanto fator de distinção social, permite-nos compreender melhor os habitantes destes territórios. Os seus pressupostos ajudam-nos a enquadrar os atores desta investigação no contexto espacial, com características tão próprias, como é o bairro. Como refere Castells, o sistema urbano é um conceito tendo como "única utilidade a de esclarecer as práticas sociais, as situações históricas concretas, ao mesmo tempo para compreendê-las e deduzir suas leis" (Castells, 1983, p.294).

Tendo como palco a "interação social dos indivíduos e grupos" a sociologia urbana permite uma "pesquisa mais ampla sobre a natureza das relações sociais contemporâneas nos seus enquadramentos contextuais" (Warde et al, 2002:30). Esta contextualização emerge como indispensável para compreender o nosso objeto de estudo, enquadrando-o sob uma perspetiva social, mas também espacial. A sociologia urbana ajuda-nos neste processo na medida em que se debruça sobre a dimensão urbana de diversas áreas e aspetos da vida social, refletindo sobre o modo como se articulam no contexto urbanizado, nomeadamente sobre como se estruturam as relações entre atores, instituições e grupos sociais (Grafmeyer, 1994).

O Mundo do Bairro Social

No sentido de melhor compreendermos o contexto do nosso objeto de estudo sentimos necessidade de estudar os bairros de habitação social em que vivem e/ou se movem os atores da nossa investigação, na perspetiva de que estes territórios nos ajudem a perceber algumas das dinâmicas que lhes estão associadas.

A construção dos principais bairros sociais da cidade do Porto remonta ao ano de 1956, data que marcou o arranque do "Plano de Melhoramentos para a Cidade do Porto" (PMCP). Responsável pela construção dos principais bairros sociais da cidade do Porto, o PMCP tinha como principal objetivo o alargamento e expansão da cidade de modo controlado, com vista a melhorar a imagem da Invicta após a "libertação de terrenos no centro da cidade tão cheio das denunciadoras ilhas" (Ribeiro, 1979, p.28).

Durante este período foram edificados cerca de 13 novos bairros, onde se concentraram mais de 6 000 habitações, "concretizando a maior e mais sistémica operação de rejeição para a periferia de populações urbanas de nível de vida mais baixo" (Ribeiro, 1979, p.29). De todos os bairros que, durante este período, foram criados no Porto, apenas dois foram construídos no centro da cidade. Os restantes foram edificados na periferia, em locais onde existiam acessos rodoviários recém-criados ou previstos para breve (Pereira, 2009, p.6). Cerca de 15% a 20% da população – a grande maioria vivia em ilhas – foi transferida do centro para a periferia (Pereira, 2003, p.6).

A distância física/geográfica entre o centro e os bairros sociais foi encurtando graças ao crescimento do tecido urbano. Estradas foram rasgadas, edifícios e equipamentos foram sendo construídos, galgando o espaço em direção às periferias. Não obstante, este "avanço" não eliminou a dicotomia centro/periferia e muitos bairros de habitação social ainda hoje se situam em zonas periféricas. Fenómenos como uma rede de transportes de transportes deficitária contribuem para acentuar uma distância que poderia estar hoje bastante mais reduzida.

O bairro social cria uma espécie de enraizamento que, quando solidifica cuida quem ali vive e protege do que está à volta. Mas também isola. Da cidade, do concelho, do país, do mundo.... É um mundo dentro de tantos mundos. Um mundo que só a quem ali vive pertence. É o mundo do bairro. Um mundo que vive dentro de tantos outros mundos. Uma cidade dentro da cidade, geograficamente muito perto de tudo, mas, ao mesmo tempo, tão

distante e afastada do resto. O bairro é o mundo de quem ali vive, mas quem ali vive também molda o mundo que é o bairro, já que este resulta do somatório das vivências e ações dos que lá habitam ou, em tempos, habitaram. As gentes e as suas terras fundem-se e moldam-se reciprocamente, numa "interacção entre os símbolos urbanos e a acção dos habitantes não só contribui para construir a identidade dos indivíduos como favorece a definição de uma identidade da cidade" (Mela, 1999, p.147).

Existe uma identidade de bairro, segundo Costa, que se entranha espontaneamente em quem ali vive, caracterizando-se por gentes que "elaboram representações sociais, memórias partilhadas e referências identitárias a partir das suas próprias experiências de vida quotidiana e do seu quadro de existência social" (Costa, 2008, p.47).

Talvez por este motivo, a identidade de bairro que tão fortemente se "agarra" a quem ali habita provoque, por vezes, sentimentos contraditórios. Por um lado, os habitantes do bairro gostam da "proteção" que aquele contexto territorial proporciona e têm dificuldade em sair da sua zona de conforto, pois tal implicaria enfrentar uma realidade, muitas vezes, muito diferente da vivida no bairro. Por outro, reclamam do bairro e verbalizam o desejo em se afastarem daquela mesma realidade: "Entram em contradição quando dizem que o bairro é muito mau mas mesmo assim quando se lhes pergunta se querem sair para viver noutro lugar respondem categoricamente que não" (Pinto, 2007, p.171).

A contradição nasce de um sentimento de forte pertença territorial em quem tomou o bairro como seu, assente nos princípios da entreajuda da vizinhança e comodismo, de quem aspira pouco… mas, também, das emoções de profunda revolta dos que sentem o bairro como uma prisão, como a fonte de grande parte dos seus problemas. Dos que sofrem com os estigmas e, muitas vezes, têm de acarretar com as consequências de ser habitante de um bairro social.

Por vezes, os outros, os que não vivem e não conhecem o bairro têm receio do desconhecido e afastam-se por não quererem ser associados a um modo de vida para muitos "estranho" pois "quem aqui mora sabe ser olhado de lado por quem não mora aqui. Ninguém quer vir aqui. E quando alguém sai daqui leva, quase sempre, o bairro consigo. Nos jeitos – de andar, de falar, de estar" (Pereira, 2010, p.6). O exterior rejeita o bairro, nomeadamente o que este representa, mas o inverso acontece na mesma medida.

A edificação de bairros sociais em zonas periféricas da cidade contribuiu para aumentar os níveis de exclusão e segregação social. De certo modo, o nível de segregação urbana acontece em função da distância entre o local de residência e o centro da cidade, sendo o espaço uma das formas mais evidentes da divisão social (Grafmeyer, 1994, p.45).

Os bairros em estudo

Situado na freguesia de Campanhã, no Vale de Campanhã, o bairro do Lagarteiro encontra-se edificado na zona mais oriental da cidade do Porto. Esta localização faz do Lagarteiro o bairro mais periférico da área metropolitana do Porto. Construído em duas fases, a primeira em 1973 e a segunda em 1977, é composto por 13 blocos e 446 habitações, com tipologias entre T1 e T5. Neste bairro residem cerca de 1.187 pessoas[2].

O Lagarteiro é considerado um dos bairros problemáticos da cidade, um rótulo que advém do facto de se encontrar na periferia e desintegrado da malha urbana, com todas as consequências que advém desse posicionamento geográfico (Marques, et al, 2008). As grandes problemáticas que lhe foram identificadas e associadas passam pela criminalidade e comportamentos desviantes/risco (tráfico de estupefacientes, furtos, roubos, ofensas à integri-

[2] Fonte: DomusSocial EM2016.

dade física); negligência e maus-tratos; desestruturação familiar; desemprego e desocupação; abandono/insucesso escolar e baixas qualificações; subsidiodependência; tráfico de seres humanos (casamentos por conveniência); violência doméstica (freguesia do concelho com maior incidência), entre outros.

Tal como o Lagarteiro, o bairro do Cerco do Porto situa-se no Vale de Campanhã, tendo sido construído entre 1961 e 1963 e ampliado em 1991, perfazendo hoje um total de 34 edifícios e 892 habitações com tipologias entre T1 e T4[3].

Nunca é demais lembrar que o bairro do Cerco do Porto foi construído com vista a albergar famílias com baixo nível socioeconómico, oriundas dos pontos mais carenciados da cidade. Com situações de desemprego generalizado, estas famílias caracterizam-se pela ausência de expectativas, nomeadamente de projetos de vida. Esta combinação resulta, frequentemente, em comportamentos desviantes e situações de exclusão que se perpetuam nas gerações seguintes, num ciclo difícil de travar[4].

Os habitantes deste bairro são potenciais desempregados, ou seja, considerados não empregáveis por não possuírem hábitos de trabalho ou competências necessárias. Têm baixíssimas habilitações académicas, a formação profissional é quase inexistente e pouca experiência profissional que, a existir, é sobretudo indiferenciada. Desempregados de curta e longa duração, muitas famílias que habitam este território deparam-se com uma enorme dificuldade em encontrar uma colocação profissional, dando "sinais visíveis de desencorajamento e de desafeição pelo trabalho", sobrevivendo ao dia-a-dia num registo de subsidiodependência[5].

Os contextos familiares são vulneráveis, sendo que a grande maioria dos pais revela fracas competências parentais – agravadas pela inexistência de modelos de identificação positivos – assim como pessoais e/ou sociais e relacionais. Estas famílias acabam por sofrer o estigma da exclusão a vários níveis. Habitualmente provêm de estratos sociais muito baixos, com percursos de vida em circuitos de marginalidade, com um total desinteresse pela escola, formação profissional ou emprego, sem hábitos de cumprir horários ou quaisquer outras regras, nomeadamente de conduta. Ou, quando existem, são muito ténues. Sem qualquer tipo de prática de participação e poder ocupam, muitas vezes, um lugar na sociedade frequentemente desvalorizado[6].

Metodologias

Para o nosso estudo propusemo-nos dar voz a um grupo de crianças que vive e/ou se move no bairro do Lagarteiro e, mais tarde, também no Cerco do Porto, sendo este o ponto de partida para conhecer as representações que fazem daqueles locais, nomeadamente sobre o que necessita (ou não) de uma mudança.

Quisemos conhecer as dinâmicas que poderiam ser desenvolvidas com e por crianças de modo a potenciar a sua transformação em agentes de mudança nos territórios de exclusão que habitam, tentando compreender as representações que fazem dos principais problemas existentes no bairro e as suas perspetivas de futuro. Partindo destes pressupostos, assumimos a preocupação em optar por uma metodologia que envolvesse as crianças como um todo, num registo igualitário de partilha de participação, poderes e saberes ao

[3] Fonte: DomusSocial EM2016.

[4] Fonte: Candidatura Cercar-te ao Programa Escolhas 6ª Geração.

[5] Fonte: CerPorto 2016.

[6] Fonte: Candidatura Cercar-te ao Programa Escolhas 6ª Geração.

longo de todo o processo. O estudo não ambiciona ser representativo de um determinado grupo de crianças, mas tem a pretensão de vir a ser uma ferramenta de intervenção, tendo como ponto de partida a voz ativa das crianças...

Assente na teoria fundamentada, todos os dados foram respeitados e analisados do modo mais imparcial possível, de forma indutiva, seguindo uma abordagem exploratória, ou seja, em que não existe uma confirmação de hipóteses, mas procurando o saber necessário à explicação da "ação no contexto social sob estudo" (Cassiani, 1996, p.78). As generalizações foram sendo construídas paralelamente à recolha, agrupamento e análise dos dados, acontecendo um permanente questionamento sobre o que se passa, numa tentativa de encontrar o que reside para além daquilo que acontece.

Para o efeito, optamos por uma triangulação metodológica, tendo recorrido a diferentes métodos e/ou instrumentos, com vista a cruzá-los mas, também, a validar o mais possível a informação recolhida (Aires, 2011, p.55). Ao optarmos por uma triangulação, ou seja, por diferentes estratégias de investigação, procurámos recolher modos variados de representar um mesmo tema, sendo que "observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma observação mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada" (Graue et al., 2003, p.128). Procurámos, assim, garantir a compreensão profunda do tema em análise (Lincoln & Denzin, 2003).

O recurso a diferentes métodos e fontes de dados, no âmbito da investigação, é fundamental no processo de investigação dado que ajuda o investigador no processo de exploração e compreensão dos próprios dados com grande pormenor e de diversas perspetivas. Naturalmente, o rigor e a qualidade dos resultados alcançados dependeriam diretamente das metodologias e dos instrumentos usados e da boa aplicação dos mesmos (Spyrou, 2011, p.1).

Tendo em conta estes pressupostos, desde o primeiro momento procuramos envolver o mais possível as crianças na pesquisa, dando-lhes voz própria, contrariando a ideia de uma infância em "estádio passivo", que nada tem a dizer ou que com nada pode contribuir (Alderson, 2000, p.423). Consideramos que "ouvir as vozes das crianças seria o melhor ponto de partida para um estudo social sobre as vidas das crianças (...)" (Komulainen, 2007, p.13).

Procurámos desenvolver dinâmicas de investigação participativa, construídas com e para as crianças, com vista ao fornecimento de ferramentas que lhes permitissem analisar os seus contextos de vida, neste caso os territórios de exclusão que habitam e/ou frequentam, como ponto de partida para uma possível transformação (ou não) destes mundos.

Durante o percurso investigativo as crianças tiveram total liberdade para se expressarem sobre o que lhes era solicitado mas, também, sobre quaisquer outras questões que considerassem pertinentes, dando-lhes espaço para a criação e aplicação de estratégias que as possibilitassem desenvolver as próprias práticas de investigação, permitindo-lhes assumir um papel ativo e participativo.

Quando optamos pela construção do conhecimento a partir das representações das crianças, a escolha pela sociologia da infância (SI), como área de estudo central desta investigação, parece-nos inevitável. Para a SI, a participação das crianças é uma condição prioritária para o desenrolar da investigação sendo que, ao defender um papel renovado para a criança nas ciências sociais, reforça a exigência científica de "construir o conhecimento em parceria com as crianças, encaradas como atores sociais e co-construtores, que podem e devem ser estudados a partir de si próprias" (Fernandes, 2005:8).

Este estudo cresceu tendo em conta o que é importante para a criança e qual o seu ponto de vista sobre as diferentes temáticas abordadas. Ao longo de todo o percurso, as crianças foram encaradas como atores sociais e sujeitos de direitos, ou seja, criadoras da sua própria história. Em todos os momentos, as suas vozes foram valorizadas, ou melhor, ouvidas. Por outro lado, ao recorrer à sociologia urbana e ao ter como fonte direta de recolha de dados o ambiente natural onde as crianças se inserem (o bairro), tornou-se possível que as suas ações sejam melhor compreendidas, dado que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que ocorre (Bogdan & Biklen, 1994, p.48). Tornou-se possível, assim, dar

conhecer o que as crianças experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo em que vivem (Bogdan & Biklen, 1994).

A partir destas representações consideramos ser possível um maior entendimento sobre a sociedade em que vivemos, já que as "crianças são a fonte primária de conhecimento sobre suas próprias visões e experiências" (Alderson, 2005, p.436). São elas os maiores e melhores especialistas nas suas próprias vidas e ninguém tem maior conhecimento sobre os seus mundos do que elas próprias (Langsted, 1994).

Com vista a assegurar uma relação participada, a investigadora convidou as crianças a participarem na investigação, informando-as, com o máximo de pormenor possível, sobre o objetivo do estudo, quais os procedimentos a ter em conta, entre outras informações pertinentes, nomeadamente a possibilidade de deixarem de participar, em qualquer momento da investigação, desde que assim o desejassem. Ao fornecer toda esta informação procuramos obter um verdadeiro consentimento informado.

Em parceria com as crianças fomos construindo o percurso de investigação, num constante incentivo à participação ativa e dinâmica, provocando a reflexão e questionando sobre possíveis ferramentas de ação. Partindo do pressuposto que tudo o que é observável e tem potencial para permitir uma maior compreensão do objeto de estudo, todos os dados da investigação foram recolhidos em forma de palavras e imagens, incluindo entrevistas individuais e coletivas, mesas redondas, textos, desenhos, notas de campo, fotografias, vídeos e observação, entre outros. Construímos instrumentos de investigação, resultantes de questionamentos, reflexões e diálogos com as crianças que participaram nesta investigação, e que nos permitiram a recolha de dados do modo que consideramos mais se adaptar ao quotidiano destas crianças. Optamos por uma triangulação metodológica, tendo recorrido a diferentes métodos e/ou instrumentos com vista a validar o mais possível a informação recolhida (Aires, 2011, p.55).

Durante este processo, a investigadora procurou reduzir o seu papel a uma presença facilitadora do processo, procurando envolver o mais possível as crianças na investigação e tentando gerir as dinâmicas de modo a não interferir com os discursos. Como refere Freire, a investigadora é apenas uma facilitadora que medeia as intenções das crianças (Freire, 1973).

O discurso oral e direto assumiu grande destaque, mas os comportamentos, gestos, atitudes e expressões assumiram igual importância. Todos estes dados foram respeitados e analisados do modo mais imparcial possível, seguindo uma abordagem exploratória, ou seja, sem confirmação de hipóteses (teoria fundamentada). As generalizações foram sendo construídas paralelamente à recolha, agrupamento e análise dos dados, acontecendo um permanente questionamento sobre o que se passa, numa tentativa de encontrar o que reside para além daquilo que acontece.

O trabalho de campo realizado, no âmbito deste estudo, teve início em outubro de 2013 e prolongou-se até julho de 2015, tendo contado com um grupo de 38 crianças distribuídas em dois anos letivos, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, das quais cinco pertenciam à minoria étnica cigana[7].

Deste processo resultou: um documentário em vídeo sobre o bairro do Lagarteiro, filmado e editado pelas crianças; um jornal escolar impresso com a angariação dos fundos recolhidos pelas crianças; a elaboração de cartazes de sensibilização sobre más condutas na escola; reuniões com a coordenadora da escola e contacto com a Câmara Municipal do Porto com o objetivo de expor situações problemáticas na escola e no bairro.

[7] Esta categorização decorre da proposta de Carlos Silva e Susana Silva, que propõem que se fale em "maioria autóctone" e "minoria étnica cigana" em Práticas e Representações Sociais face aos Ciganos. O Caso de Oleiros, Vila Verde, 2000, *IV Congresso Português de Sociologia*, Universidade do Minho, Braga.

Conclusões

As crianças que vivem num bairro de habitação social são iguais a tantas outras, mas também muito diferentes pelos contextos de vida em quem se encontram inseridas e, como tal, estes contextos têm de ser tidos em conta. Devem ser encaradas como crianças que se movem em territórios marcados por uma realidade que se traduz, por vezes, em isolamento, exclusão e estigma, mas também em autoexclusão. Por fenómenos como a exposição a situações de perigo como negligência parental ou violência doméstica... Com percursos escolares maioritariamente pautados pelo fracasso, alimentado pelo desinteresse dos próprios pais pela escola e educação dos filhos.

Nesta viagem a dois bairros de habitação social da cidade do Porto deixamo-nos conduzir pelas crianças, tentando não exercer o poder de adultos, dando-lhes espaço para serem elas próprias. Durante o processo as crianças identificaram e verbalizaram preocupações com o presente e futuro das suas próprias vivências, tendo quase sempre como ponto de referência o bairro e a escola que frequentam. Após esta identificação realizaram ações que lhes permitiram pedir ajuda no sentido de operacionalizar as mudanças por elas desejadas.

Referências:

AIRES, L. (2011). *Paradigma Qualitativo E Práticas De Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

ALDERSON, Priscilla. (2005). As Crianças Como Pesquisadoras: Os Efeitos Dos Direitos De Participação Sobre A Metodologia De Pesquisa. In *Educação & Sociedade, 26 (91), pp.419-442*.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação, Uma Introdução À Teoria e Aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

CASTELLS, Manoel. (1983). *A Questão Urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CASSIANI, SH de B, CALIRI, Maria Helena Larcher & PELÁ, Nilza Teresa Rotter. (1996). A Teoria Fundamentada Nos Dados Como Abordagem Da Pesquisa Interpretativa. In *Revista Latino-am Enfermagem*, 4(3), pp.75-88.

CORSARO, William A. (2011). *Sociologia da Infância*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

FERNANDES, Natália (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes.* Braga: Universidade do Minho.

FERNANDES, Natália. (2009). *Infância E Direitos: Representações, Práticas E Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

FREIRE, Paulo. (1973). *Education For Critical Consciousness*. New York: Continuum.

GIDDENS, Anthony. (2008). *Sociologia*. 6.ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRAFMEYER, Yves. (1994). *Sociologia Urbana*. Portugal: Publicações Europa-América.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KOMULAINEN, Sirkka. (2007). The Ambiguity Of The Child's 'Voice' in Social Research. *Childhood 14(1), pp.11-28*.

LEANDRO, Maria Engrácia, XAVIER, Alexandrina Maria & CERQUEIRA, Susana Maria. (2000). A Reelaboração Das Sociabilidades Urbanas Familiares. O Caso Do Bairro Social D Atouguia. *IV Congresso Português de Sociologia*. Jardim de Nóbrega, Braga: Universidade do Minho.

LINCOLN, Yvonna & DENZIN, Norman. (2003). *Turning Points In Qualitative Research: Tying Knots In A Handkerchief* (V.2). Rowman Altamira.

MARQUES, Teresa Sá, et al. (2008). *Relatório Preliminar de Avaliação Externa da IBC no Bairro do Lagarteiro*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Centro de Estudos de Serviço Social e Sociologia.

PEREIRA, Maria João. (2011). *A Infância no Bairro do Lagarteiro: Modos de Ser Criança em Territórios de Exclusão*. Dissertação de mestrado em Sociologia da Infância não publicada, Universidade do Minho. Braga.

RIBEIRO, José. (1979). O Desenvolvimento Do Porto E A Habitação Dos Trabalhadores. In *Cidade/Campo (Cadernos Da Habitação Do Território), nº2, pp.18-41*.

SARMENTO, Manuel. (2000). Sociologia Da Infância: Correntes E Confluências. In *Cadernos Do Noroeste. Série Sociologia, V.13, N.2*. Braga: IEC/Universidade do Minho.

SIROTA, Régine. (2001). Emergência de Uma Sociologia da Infância: Evolução do Objecto e do Olhar. *Cadernos de Pesquisa*, N.112, pp.7-31.

SPYROU, S. (2011). The Limits Of Children's Voices: From Authenticity To Critical, Reflexive Representation. *Childhood*, *18(2), 151-165.*

WARDE, Alan & Savage, Mike. (2002). *Sociologia Urbana, Capitalismo E Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

INDISCIPLINA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO DE ESTUDANTES BRASILEIROS

Mário Sérgio Vasconcelos[1]

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi identificar significações que estudantes brasileiros da educação básica atribuem diante de um conflito hipotético envolvendo a indisciplina em contexto escolar. O referencial teórico-metodológico utilizado foi a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Modelos são representações mentais permeadas por conteúdos históricos, culturais, cognitivos e afetivos elaborados sobre uma determinada situação, compostos pelos *elementos* destacados pelo sujeito, pelos os *significados* atribuídos a esses elementos e pelas *implicações* estabelecidas entre os elementos e os significados. Para atingir nosso objetivo, foram investigados os modelos abstraídos por 100 estudantes pertencentes a duas escolas públicas brasileiras. São estudantes de ambos os sexos, dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e 2ª série do ensino médio, escolhidos aleatoriamente. Os dados foram coletados por meio de entrevista e apresentação de dois conflitos hipotéticos relacionados a uma situação de indisciplina em sala de aula. As principais conclusões foram: a) a maioria dos participantes desaprova os atos indisciplinados (91%); e b) existe um espaço potencial para intervenções pedagógicas que problematizem a indisciplina junto aos estudantes no cotidiano escolar. Tais resultados levam a propor intervenções dialógicas e ativas baseadas em projetos políticos pedagógicos voltados para uma educação pautada em valores, que considere inclusivo o debate sobre a indisciplina na escola.

Palavras-chave

Modelos Organizadores do Pensamento. Indisciplina escolar. Educação Básica.

[1] Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista. UNESP. SP. Brasil. vascon@assis.unesp.br

1 Introdução

Um dos problemas recorrentes no contexto educacional é a indisciplina escolar. Por isso, compreender de forma mais aprofundada tal fenômeno tornou-se uma demanda no meio educacional brasileiro. Com o intuito de fornecer subsídios para essa discussão, realizamos, desde 2003, junto ao *Grupo de Pesquisa Epistemologia e Psicologia: processos e contextos de desenvolvimento humano*, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP, pesquisas sobre as representações de professores e alunos sobre a indisciplina escolar (Vasconcelos, Bellotto, & Endo, 2007; Vasconcelos, 2015).

Tendo por finalidade desvelar o que professores da rede estadual de ensino fundamental pensam sobre a indisciplina, desenvolvemos, em 2013, um estudo exploratório com 126 professores de cinco cidades da região de Assis (SP), Brasil (Vasconcelos, 2015). Os resultados desse estudo mostraram, sobretudo, que: a) foram atribuídas diferentes causas à indisciplina escolar, porém a maioria dos professores (68,4%) afirmou que as origens da indisciplina estão relacionadas a determinações inatas ou, em especial, ao ambiente familiar no qual o aluno foi criado; b) 72,1% dos professores atribuíram a causa da indisciplina a fatores externos à instituição escolar;

c) os professores desconheciam e/ou desconsideravam o ponto de vista dos alunos sobre a indisciplina na escola.

Valendo-nos desses resultados, pudemos constatar que representações dessa natureza sobre indisciplina no meio educacional trazem grandes consequências à prática pedagógica, pois, além de haver o desconhecimento do pensamento dos alunos sobre o problema, o que produz ações unilaterais por parte dos professores, reforça a ideia de um determinismo prévio, externo à instituição escolar, que acarreta uma espécie de imobilismo da escola em lidar com a indisciplina.

Concluída esta pesquisa, voltada para a ótica dos professores, ficamos interessados em conhecer o que os alunos pensavam sobre a indisciplina na escola. Iniciamos, então, em 2014, outra pesquisa qualitativa descritiva a respeito das representações dos alunos sobre a indisciplina no contexto escolar.

1.1 Sobre a indisciplina escolar

Não há dúvida de que a indisciplina é, atualmente, um dos maiores problemas pedagógicos enfrentados pelos professores. Autores como Aquino (1996), Lepre (2009) e Tognetta, Aviles, Rosário e Elvira (2015) destacam que os problemas de indisciplina, seja na escola pública seja na privada, deixaram de ser eventos esporádicos e manifestam-se com frequência na escola, se configurando como um dos maiores obstáculos pedagógicos do nosso tempo.

O fenômeno da indisciplina é quase sempre definido em oposição ao da disciplina. Nessa perspectiva, Parrat-Dayan (2008, p. 20), ao discorrer sobre indisciplina, a define como um "conjunto de regras e obrigações de um determinado grupo social e que vem acompanhado de sanções nos casos em que as regras e/ou obrigações forem desrespeitadas". Na mesma linha, outros autores afirmam que a falta de disciplina pode se caracterizar como desordem, desobediência, que acarreta em não realização de tarefas, barulho excessivo, atos violentos e/ou rebelião e representa uma afronta ao conjunto de regras destinadas a manter a ordem na instituição escolar (Lepre, 2009; Vasconcelos, 2013; Vinha, & Tognetta, 2014).

São vários os pesquisadores que têm discutido o tema da indisciplina e chamam a atenção para o perigo de se cometer generalizações apressadas e reducionistas sobre o fenômeno (Aquino, 1996; Lemos-de-Souza, 2009; Vasconcelos, 2015). Alertam, ainda, que as causas da indisciplina podem envolver aspectos sócio-históricos, culturais, filosóficos, linguísticos, psicológicos etc. Outros apontam que o tema da indisciplina remete à área do juízo moral e envolve níveis de consciência sobre as regras morais presentes nos diferentes contextos (Menin, 1985; La Taille, 2005; Aviles, Elvira, & Tognetta, 2014).

Dada a ampla dimensão do problema, estabelecemos uma vertente psicológica de análise do fenômeno e buscamos estudar, não as causas e o ato indisciplinado em si, mas as ideias (representações) que alunos têm sobre a indisciplina no contexto escolar. Em virtude da complexidade do tema, buscamos na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno, Genoveva, Leal, & Bovet, 2003) nosso referencial teórico-metodológico para a análise dessas representações. Com base nessas considerações, dirigimos nosso estudo para os modelos organizadores do pensamento, aplicados por estudantes do ensino fundamental e médio em relação à indisciplina no contexto escolar.

1.2 O Referencial Teórico-metodológico: a teoria dos modelos organizadores do pensamento

Vários fenômenos psicológicos, notadamente os da cognição, historicamente foram estudados quase que exclusivamente pela via da regularidade e da simplicidade, sendo considerados, às vezes, como naturais. No entanto, Moreno e Sastre (2012), valendo-se dessas considerações, defendem a necessidade da elaboração de uma teoria que explique e dê conta das variações no pensamento do sujeito e das mudanças que se constituem na complexidade dos procedimentos que a mente humana utiliza para construir e se apropriar do conhecimento. O pensamento complexo estaria mais "próximo da realidade", mas ainda não seria a própria realidade senão uma interpretação dela, resultando em recortes da realidade. A ideia de complexidade no pensamento busca a integração dos diversos aspectos que compõem essa realidade, especialmente a presença de recursos operatórios, de conteúdos e representações na construção do conhecimento.[2]

Com essa perspectiva, a Teoria dos Modelos Organizadores se propõe a discutir as representações mentais destacando o papel dos *conteúdos* no modo como o sujeito pensa a realidade, uma vez que apenas os recursos operatórios não são suficientes para explicar o funcionamento psicológico. Incluem-se, nas operações empregadas, os valores, os sentimentos, aspectos culturais e princípios e regras envolvidos no juízo e na ação do sujeito. É um modo de explorar o funcionamento da cognição, na sua dupla composição: estruturas e conteúdos (Lemos-de-Souza, 2009).

Segundo a Teoria dos Modelos Organizadores, as representações mentais são elaboradas a partir da interação do sujeito com o meio. O sujeito – ativo nesse processo – assimila os dados de uma situação concreta e atribui significado e uma função a eles, elaborando, assim, uma explicação para a situação. Um modelo organizador é definido como:

> [...] o conjunto de representações que o sujeito realiza a partir de uma situação determinada, constituído pelos elementos que abstrai e retém como significativos entre todos os possíveis, aqueles que imagina ou infere como necessários, os significados e as implicações que lhes atribui, e as relações que estabelece entre todos eles. Os modelos organizadores do pensamento constituem aquilo que é tido por cada sujeito como a realidade, a partir da qual elabora pautas de conduta, explicações e/ou teorias. (Sastre et al., 1994, p. 19, tradução nossa).

Os resultados das interpretações que o sujeito realiza dos fatos ou dos objetos perceptíveis são os dados ou *elementos* de um modelo organizador. Esses elementos são produtos de uma atividade interpretativa feita pelo próprio sujeito sobre a realidade, que tem sua origem: a) nas abstrações dos observáveis; b) nas inferências sobre a situação com as quais

[2] Um estudo detalhado desse referencial teórico-metodológico pode ser encontrado em Moreno, Sastre, Leal, e Bovet (2003).

se depara; ou, ainda, c) na invenção de outros dados, em virtude da necessidade de compreensão da situação observada (Moreno et al., 2003).
O contexto de experiência é fundamental no processo de retenção de elementos de uma situação observada. Não são todos os dados possíveis a respeito de uma situação que são eleitos pelo sujeito, mas somente aqueles que têm sentido ou aos quais são atribuídos *significados,* em razão da própria experiência. Isto não quer dizer que o sujeito desconheça os outros dados da situação, somente que não são considerados como representativos dela. Os elementos que não existem na realidade (produto de inferências e de invenções) têm a mesma qualidade dos considerados reais, pois são parte da "realidade" do sujeito.
Também são constituintes dos modelos organizadores as implicações:

> Os modelos organizadores não cumprem só a função de servir de base para a explicação de alguns fatos; servem também de ponto de partida para a ação, já que esta não tem como base a realidade, mas o que cada um acredita que é a realidade; dessa forma, nossas convicções guiam nossos atos mais que os fatos objetivos, o que equivale a dizer que construímos modelos da realidade. (Moreno et al., 2003, p. 91).

São as relações entre as *implicações* dos *significados* atribuídos aos *elementos* que se configuram como um modelo organizador. A realidade subjetiva do sujeito num determinado contexto é expressa pelos modelos organizadores e é a base para suas explicações e ações diante dos fenômenos e dos problemas que enfrenta no cotidiano (Moreno, & Sastre, 2012). Tendo por base esse referencial para o estudo de fenômenos complexos, avançamos em nossos objetivos.

1.2 Objetivos

- identificar quais modelos organizadores (representações) sujeitos de 8 a 16 anos, que frequentam o ensino fundamental ou médio, aplicam diante de um conflito envolvendo a indisciplina em contexto escolar;
- verificar se há diferenças significativas na organização desses modelos, tendo em vista as diferentes anos/séries e idades desses sujeitos.

2 Metodologia

a) os participantes
Foram selecionados para participarem da pesquisa 100 alunos de seis idades distintas: oito, dez, doze, quatorze e dezesseis anos (20 participantes em cada grupo de idade), pertencentes a duas escolas públicas da cidade de Assis (SP). Foram, respectivamente, alunos dos 3º, 5º , 7º e 9º anos do ensino fundamental (F) e da 2ª série do ensino médio (M), escolhidos aleatoriamente, perfazendo um total de 50 alunos de cada escola (entre meninos e meninas). As duas escolas atendem alunos de classe média baixa[3]. Optamos por alunos dessas duas escolas com o intuito obter uma amostra mais homogênea, pois não foi nosso objetivo estabelecer comparações sobre representações de alunos de diferentes classes sociais.

b) o procedimento

[3] Classificação feita de acordo com os critérios da Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado (Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado, 1987).

Fizemos um primeiro contato com os alunos para apresentar nossos objetivos e o compromisso ético de sigilo quanto a não identificação dos sujeitos e de fidedignidade às informações coletadas, bem como de respeito à decisão de aceitarem participar ou não da pesquisa. A participação confirmou-se mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido firmado com os pais (para os alunos do ensino fundamental) ou com os estudantes (para os alunos do ensino médio).
Como instrumentos de pesquisa utilizamos:

b.1. conflitos hipotéticos e entrevista
Foram apresentados dois conflitos hipotéticos, relacionados a uma situação de indisciplina, e entrevista não diretiva sobre o tema. Os conflitos foram apresentados pelos pesquisadores por meio de narrativa, por escrito e em pranchas desenhadas contendo a situação de conflito. As apresentações dos conflitos e as entrevistas com questões sobre os conflitos foram feitas individualmente. Os sujeitos, após afirmarem que compreenderam a situação e recontarem o conflito, responderam verbalmente às questões disparadoras. Suas respostas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.
Elaboramos dois conflitos hipotéticos representativos da situação de indisciplina no contexto escolar, conforme levantamento que fizemos sobre representações de professores a respeito do tema (Vasconcelos, 2015) e em conversas informais com alunos do ensino fundamental e médio. Os conflitos foram dirigidos a duas situações específicas e têm por foco a indisciplina relacionada à agressão em sala de aula:

- o primeiro conflito envolveu a agressão de um(a) aluno(a) dirigida a um outro(a) aluno(a);
- o segundo conflito envolveu a agressão de um(a) aluno(a) dirigida ao(a) professor(a).

Situação de conflito 1: Adriana, Beto e Celso estudavam numa mesma escola. Num dia de aula aconteceu o seguinte: enquanto cada aluno estava fazendo um exercício no caderno, Beto pegou o estojo de Adriana e jogou na cabeça de um colega. Celso viu tudo.
Situação de conflito 2: Adriana, Beto e Celso estudavam numa mesma escola. Num dia de aula, aconteceu o seguinte: enquanto cada aluno estava fazendo um exercício no caderno, Beto pegou o estojo de Adriana e jogou na cabeça da professora que estava escrevendo na lousa. Celso viu tudo.
Questão 1: "O que Celso pensou e/ou sentiu?". Questão 2: "O que Celso poderia fazer nesta situação?
Considerando as recomendações de Sastre e Moreno (2000) sobre o processo de aplicação metodológica de conflitos, narramos o conflito incluindo protagonistas com nomes característicos do sexo do entrevistado.
O procedimento de investigação foi feito em duas etapas. Primeiro, foi apresentado o primeiro conflito, com a historieta da indisciplina dirigida a outro aluno e, em seguida, foi feita a entrevista. Terminada esta primeira etapa, apresentamos o segundo conflito e fizemos a entrevista. Após a apresentação de cada um dos conflitos, pedimos para o sujeito dizer o que um dos personagens que presenciou a situação *pensou* e *sentiu* a respeito do acontecimento e o que *poderia fazer* na situação.
A primeira pergunta disparadora teve por finalidade explorar os modelos de uma forma mais aberta e ampla para que se pudesse estabelecer um panorama dos elementos selecionados e de como a situação foi percebida. Com a segunda pergunta, buscamos desvelar as implicações, ações e juízos de valor aplicados à situação.

3 Organização e análise dos dados

As informações obtidas com a apresentação dos conflitos hipotéticos foram analisadas e organizadas conforme os pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores. Para extrair os modelos aplicados pelos sujeitos/alunos na resolução dos conflitos narrados, procedemos à análise de cada conflito destacando os *elementos,* os *significados* e as *implicações*:

- os *elementos* abstraídos e/ou criados a partir da situação: consistiu em detectar os dados ou elementos abstraídos, retidos e destacados pelos sujeitos como relevantes na situação de conflito;
- os *significados* atribuídos a esses elementos: depois de detectarmos os dados destacados pelos sujeitos, passamos a considerar os significados atribuídos por eles para cada um desses dados, delimitando a ideia central em torno da qual organizam as representações;
- as *implicações* estabelecidas pelo sujeito entre *elementos* e *significados*: as implicações constituem o resultado das relações que os sujeitos estabeleceram entre os dados e os significados. As implicações remetem a ações e completam as relações que constituem um modelo organizador.

Feita a análise de todos os protocolos de respostas, identificamos os modelos organizadores de pensamento. Ao todo, foram identificados onze modelos (nomeados de modelo 1 até modelo 11, conforme a frequência com que foram surgindo nas respostas analisadas. Posteriormente, verificamos se há diferenças significativas na organização desses modelos tendo em vista as diferentes séries e idades dos sujeitos.

Para que se tenha uma melhor compreensão das representações dos estudantes, apresentaremos alguns exemplos de respostas nos quais destacamos os elementos, os significados, as implicações e o modelo organizador abstraído. Incluímos, também, nos exemplos, duas respostas por cada grupo de participantes (considerando o ano/série e a idade) e as duas situações de conflito. [4]

Para organizar os dados coletados, denominamos os participantes por ordem de série escolar e de entrevista. Foram enumerados de 1 a 20 por ano/série, de modo que o participante 3FP3 é um participante que frequentava o terceiro ano do ensino fundamental e foi o terceiro participante/entrevistado desse ano. Outro exemplo: o participante 2MP18 é da segunda série do ensino médio e foi o décimo oitavo participante/entrevistado dessa série; e assim por diante.

Exemplos de Repostas e Modelos identificados:

Situação de conflito 1 (3FP6): reposta/narrativa (sexo masculino, 8 anos)

-"Não foi bom Beto ter feito isso. É feio jogar o estojo na cabeça do colega. O colega fica desesperado, pode machucar, dói [...]. É uma coisa feia, é errado... Celso devia contar para a professora, porque é feio, é errado. Não pode, não é bonito isso".

Elementos destacados na resposta: ação de Beto; dano ao colega; ação de Celso.
Significado: dano físico; feio e errado.
Implicações: Beto agiu errado. Celso deveria contar para a professora
Modelo 3: Reprovação da atitude pelo dano físico e a figura de autoridade deve ser comunicada.

[4] Não foi nosso objetivo, nessa etapa da análise, estabelecer comparações entre os modelos referentes à situação de conflito 1 (com a agressão dirigida a um aluno) e à situação de conflito 2 (com agressão dirigida ao professor). Também não foi nosso propósito, nessa etapa, analisar diferenças ou regularidades entre modelos atribuídos por diferença de sexo. Essas análises estão em andamento e serão objetos de outros trabalhos.

Situação 2 (3FP7): resposta (sexo feminino, 8 anos)
- [Carla] "Pensou que a Bia estava fazendo mal para a professora. A Carla ia conversar com a Bia, falar que ela não poderia fazer isso com professora, senão ela [a professora] levava para a diretoria e a Carla não queria que ela levasse a Bia, porque as duas [Carla e Bia] eram amigas".

Elementos: ação de Bia; ação de Carla; ação da professora; amizade de Carla e Bia.
Significado: maldade de Bia; conversar com a amiga Bia para evitar punição.
Implicações: Carla deveria conversar com Bia, pois, por amizade, deveria evitar a punição de Carla.
Modelo 8: Reprovação da atitude, porém a situação evoca sentimentos de amizade e é preciso evitar a punição do colega.

Situação 2 (7FP9): resposta (sexo feminino, 12 anos)
- [Carla] Pensou que é injusto, Acho que a Bia fez porque isso faz parte da escola. Todo mundo faz esse tipo na aula. Não pode, mas pode. É assim.

Elementos: ação de Carla; ação de Bia
Significado: é injusto, mas todo mundo faz.
Implicações: não pode, mas pode. É assim.
Modelo 10: A indisciplina e um ato injusto, mas esse tipo de situação ocorre em função do contexto da sala de aula. (modelo presente em 9ªF e 2ªM)

Situação 2 (2MP17): resposta (sexo masculino, 16 anos)
- Não é certo a do Beto. Sacanagem, injusto, ia ferrar todo mundo. O Celso podia falar para a professora porque ele viu [...] Se fosse fazer uma ocorrência [a professora] contra a sala inteira, ele não ia aguentar, com certeza ele entregaria: "– foi fulano que tacou o estojo". Seria o correto. Daí ajudava a sala inteira e só o cara [Beto] levaria suspensão. Ia se ferrar com o pai. O cara [Beto] tem que assumir, senão acontece sempre.

Elementos: ação de Beto; ação de Celso; ação da professora; ação do pai.
Significado: Celso deveria relatar à professora; injustiça cometida por Beto; Celso ia relatar para a professora por "pressão da sala inteira" e ajudar a sala. Beto deveria ser punido pela professora e pelo pai. O Beto tem que assumir para não repetir o ato.
Implicações: Beto cometeu uma injustiça e deveria ser punido. Celso, por pressão da classe relataria para a professora e Beto deveria ser punido pela professora e pelo pai. Evitar a recorrência do ato.
Modelo 7: O acontecimento promove injustiças, mas por pressão coletiva alguma figura de autoridade deve ser comunicada e o responsável pela injustiça deve ser punido.

4 Resultados e considerações finais

Com base na análise dos protocolos dos 100 participantes (200 protocolos: situação de conflito 1 e 2), detectamos onze modelos organizadores que se destacaram pela frequência com que apareceram nas respostas. Desse modo, o *Modelo 1* foi o mais frequente e *Modelo 11* o menos frequente.

- *Modelo1:* Reprovação da atitude e o responsável pela indisciplina deve ser punido. (modelo presente em todos os anos/série)
- *Modelo 2*: O acontecimento promove injustiças, alguma figura de autoridade deve ser comunicada e o responsável pela injustiça deve ser punido. (modelo presente todos os anos/série)

- *Modelo 3*: Reprovação da atitude pelo dano físico e alguma figura de autoridade deve ser comunicada. (modelo presente em todos os anos/série)
- *Modelo 4*: Reprovação da atitude com evocação de atividade preventiva para que o ato não se repita. (modelo presente no 7ºF, 9ºF e na 2ªM).
- *Modelo 5:* Reprovação da atitude, não denunciada por medo, com evocação de pessoas externas e aprovação de punição. (modelo presente no 3ºF, 5ºF)
- *Modelo 6:* Qualquer tipo de agressão dever evitado e o responsável pela agressão deve ser punido. (modelo presente no 9ºF e na 2ªM)
- *Modelo 7*: O acontecimento promove injustiças, mas por pressão coletiva alguma figura de autoridade deve ser comunicada e o responsável pela injustiça deve ser punido. (modelo presente no 9ºF e na 2ªM)
- *Modelo 8:* Reprovação da atitude, mas a situação evoca sentimentos de amizade e é preciso evitar a punição do colega. (modelo presente no 3ºF, 5ºF, 7ºF e 9ºF)
- *Modelo 9:* A situação evoca sentimentos de amizade e tais sentimentos levam à necessidade de punir o responsável pela "indisciplina". (modelo presente no 7ºF, 9ºF e na 2ªM)
- *Modelo 10:* A indisciplina e um ato injusto, mas esse tipo de situação ocorre em função do contexto da sala de aula. (modelo presente no 9ºF e na 2ªM)
- *Modelo 11:* A indisciplina não é reprovada porque ocorre por brincadeira. (modelo presente no 7ºF e 9ºF)

Valendo-nos da identificação dos modelos e da frequência com que aparecem em relação à totalidade de respostas, chegamos principalmente aos seguintes resultados:

a) os modelos abstraídos revelaram variações em todos os anos/série (3ºF, 5ºF, 7ºF, 9ºF e 2ªM), com regularidades e diversidade nos raciocínios presentes na resolução dos conflitos;
b) quase a totalidade dos participantes (91%), direta ou indiretamente, desaprova os atos "indisciplinados" retratados nos conflitos;
c) a maioria dos participantes (88%), direta ou indiretamente, aprova a punição para o autor da indisciplina;
d) representações dirigidas no sentido de evitar a incidência do ato "indisciplinado" (68% dos participantes) aparecem, de forma crescente, nos modelos apresentados por alunos dos anos/série mais elevados, especialmente 7º e 9º ano do ensino fundamental e 2ª série do ensino médio;
e) as representações que evocam sentimento de amizade (66%) são mais frequentes nos anos/série do ensino fundamental – 3ºF, 5ºF;
f) as representações com o objetivo de atribuir o ato indisciplinado a causas externas ao contexto escolar aparecem poucas vezes (17%), mas é mais frequente nos anos/série mais elevados – 7ºF e 9ºF e 2ªM.
g) são poucas as repostas de aprovação direta ao ato indisciplinado (4%)[5].

[5] 5% deram respostas ambíguas e contraditórias e não foi possível incluí-los em nenhum dos modelos.

Em todos os anos/série encontramos a reprovação do ato indisciplinado, a intenção de punir o autor da indisciplina e a tentativa de desenvolver ações a fim de se evitar a indisciplina. Tais dados indicam que existe um "espaço" potencial para intervenções pedagógicas com o intuito de problematizar a indisciplina junto aos estudantes no cotidiano escolar. Resultados deste tipo nos levam a propor intervenções dialógicas e ativas baseadas em projetos políticos pedagógicos voltados para uma educação em valores que considere inclusivo o debate sobre a indisciplina na escola.

Cabe destacar, a título de comparação, que na pesquisa que realizamos em 2013, citada no início deste trabalho (Vasconcelos, 2015), a maioria dos professores, sob o argumento de que a indisciplina tem sua origem fora do contexto escolar, se exime de debater o fenômeno, em função de um imobilismo institucional causado pelas representações dos professores de que as causas da indisciplina não são produzidas na escola. A comparação entre os resultados dessas duas pesquisas revela que há, nas representações dos estudantes, um espaço potencial que nos permite inferir que existe possibilidade de intervenção e de debate do fenômeno no contexto escolar, mas do ponto de vista dos docentes a passividade internalizada por se atribuir as causas da indisciplina a fatores externos a escola, faz com que não se explore esse espaço. Talvez fomentar o debate cotidiano sobre o ato indisciplinado seja uma alternativa para proporcionar ambientes mais saudáveis no contexto escolar.

Outro resultado que se sobressai na presente pesquisa é que as representações dos alunos, de um modo geral, indicam que há, entre os anos/série mais elevados (9ºF e 2ªM), uma reflexão mais aprofundada sobre os elementos que compõem o ato indisciplinado. No entanto, observações que realizamos nas escolas e relatos de várias entrevistas indicam que os atos indisciplinados ocorrem mais entre o(a)s aluno(a)s destes mesmos anos/série. Esse resultado indica que há discrepâncias entre juízo e ação moral e ressalta a necessidade de se desenvolver estudos mais aprofundados sobre os distanciamentos e aproximações entre os valores e as ações morais.

Para finalizar, cabe ressaltar que a variedade de modelos organizadores identificados evidencia a importância dos conteúdos afetivos e socioculturais na construção dos argumentos relacionados aos julgamentos morais. Tais resultados sugerem a complexidade do pensamento moral humano e indicam que o comparecimento de valores está circunscrito a fatores não apenas concernentes aos aspectos cognitivos, mas também aos sentimentos, desejos, interesses e necessidades dos sujeitos.

Referências

Aquino, J. G. (1996). *Indisciplina na escola: alternativas práticas e teóricas.* São Paulo: Summus.

Araújo, V. A. A. (2003). Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In V. A. Arantes (Org.), *Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas* (pp. 109-128). São Paulo: Summus.

Araújo, V. A. A., & Sastre Vilarrasa, G. (2005). A. Individual appropriation of thoughts from shared feelings. In *First ISCAR Congress International Society for Cultural and Activity Research, 1*st (Vol. 1, pp. 480-481). Sevilha, Espanha.

Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado (1987). *Critérios de classificação de renda*. São Paulo: ABPM.

Aviles, J. M. M., Elvira, N. A., & Tognetta, L. R. P. (2014). Redes sociales y ciberconvivencia: contenidos de trabajo para el desarrollo moral en la escuela? Programa Educativo PRIRES. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *7*, 247-256.

Garcia, J. (2009). Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, (95), 311-324.

La Taille, Y. (2005). *Indisciplina e Disciplina: ética, moral e ação do professor.* Porto Alegre: Mediação.

Lemos-de-Souza, L. (2009). Modelos organizadores, sujeito e educação: Considerações a partir do pensamento complexo. *Ciências & Cognição*, *14*, 283-291.

Lemos-de-Souza, L., & Vasconcelos, M. S. (2003). Modelos organizadores do pensamento: Uma perspectiva de pesquisa sobre o raciocínio moral de adolescentes autores de infração. *Psicologia em Estudo, 8* (2), 45-59.

Lepre, R. M. (2009). Reflexões sobre a indisciplina escolar. *Psicopedagogia On Line*. Licence Creative Commons. ISSN 1808-6225. 17/09/2009.

Menin, M. S. S. (1985). *Autonomia e heteronomia às regras escolare*s: *observações e entrevista na escola*. São Paulo: Instituto de Psicologia/USP. (Dissertação de Mestrado).

Moreno, M.; Genoveva, S., Leal, A., & Bovet, M. (2003). *Conhecimento e mudança*: *os modelos organizadores na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna.

Moreno, M., & Sastre, G. (2012). *Como construímos universos*: *amor*, *cooperación y conflito.* Barcelona: Edisa.

Parrat-Dayan, S. (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto.

Sastre, G. et al. (1994). El derecho a ser y la autorrenuncia: sus modelos organizadores en la preadolescencia. *Educación y Sociedad,* Madrid, (26/27), 13-25.

Sastre, G., & Moreno, M. (2000). Nuevas perspectivas sobre el razionamiento moral. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, *26* (2), p. 123-135.

Tognetta L. R. P., Aviles, J. M. M., Rosário, P. J. S. L. F., & Elvira, N. A. (2015). Moral disengagement, self-efficacy and bullying: the framework of coexistence studies. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *2*, p. 34-45.

Vasconcelos, C. (2013). Disciplina e Indisciplina na Escola. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, *19* (112), p. 5-13.

Vasconcelos, M. S. (2003). Disciplina e indisciplina como representações de professores na educação contemporânea. In R. L., Barbosa, *Formação de Educadores*: *desafios e perspectivas* (pp. 465-479). São Paulo: Unesp.

Vasconcelos, M. S. (2015). La negación de la indisciplina: reflexiones sobre el cotidiano de escuelas brasileñas. In M. Jabonero, M. Martin Bris, A. M. Arias,J. L. Bizelli. *Miradas Diversas de La Edicación em Iberoamérica* (pp. 435-444). Bucaramanga: Fundación Santillana.

Vasconcelos, M. S., Bellotto, M. E., & Endo, K. H. (2007). *Representações sobre indisciplina de estudantes do ensino médio*. Assis: FCL. (relatório de pesquisa).

Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2014). Interpersonal conflicts in Brazil and Hidden violence. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *7*, 323-332.

TRAVESSURAS DOS CORPOS EM MOVIMENTO: DIÁLOGOS SOBRE CONHECIMENTO, MÚSICA E INTERDISCIPLINARIDADE

Maristela de Oliveira Mosca[1]

Resumo

Neste relato reflexivo sobre as aprendências de crianças em uma escola de educação básica no Brasil, apresentamos um diálogo acerca de um cenário interdisciplinar, tendo a música e o movimento como possibilidades de acesso a múltiplas manifestações das culturas do homem. Dessa forma, apresentamos os processos de uma prática interdisciplinar, bem como de seus pressupostos que procuram tecer redes de saberes com os elementos constitutivos de cada campo de experiência, compreendendo a interdisciplinaridade como uma atitude nos processos de aprender e ensinar. Como estrutura textual, desenvolvemos uma narrativa que procura dialogar acerca de conhecimento, conhecimento escolar e currículo; reconhecer a educação musical enquanto uma prática curricular; valorizar as travessias curriculares da música e do movimento; e compreender a dialogicidade com a linguagem musical, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. O texto se orienta pelas teorias da interdisciplinaridade e seus pressupostos, compreendendo-a como atitude nos processos de aprender e ensinar; pelas concepções de conhecimento, conhecimento escolar e currículo, em possibilidades dialógicas no desenvolvimento de diferentes práticas curriculares na educação básica. Tendo a música e o movimento como abordagem metodológica e possibilidade de travessias pelos campos de conhecimento, assumimos a interdisciplinaridade como ação metodológica, buscando descrever e refletir sobre as vivências que valorizam teórica e metodologicamente as particularidades de cada campo de experiência, bem como percebendo os fios que se interligam e se complementam. Ao abrirmos essa rede de produções, socializamos o desenvolvimento da construção de saberes infantis em uma narrativa descritiva, de natureza teórico-prática, de uma proposta curricular que pretende se expressar política e culturalmente, ao darmos vez e voz às crianças em nossas práticas curriculares – assim, compartilhamos os fatos e fenômenos da realidade vivenciada. Organizando as práticas interdisciplinares que buscaram identificar os domínios dos diferentes campos de experiência que se expandem na complementação de hipóteses, dúvidas e saberes, compartilhamos os fazeres e saberes em uma pluralidade de caminhos. Dessa forma, afirmamos que a música e o movimento não são neutros nem apolíticos, já que se determinam e desenvolvem cultural e politicamente, revelando-se no cotidiano escolar, a partir de um desenho curricular que expressa um projeto político e cultural.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Música e Movimento; Currículo e Conhecimento.

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN – Brasil; Universidade do Minho – Portugal. maristelamosca@gmail.com

Introdução – um convite ao diálogo

Corpos em movimento, música no ar, travessuras infantis em um contexto escolar que permite o diálogo, o compartilhamento, a ação interdisciplinar. Assim percebemos nossas travessias por uma escola de educação básica que se permite abrir a novas aprendências e experiências, em reconstrução diária, ação contínua e reflexão permanente – uma práxis que valoriza o experienciado, o criado.

Neste relato reflexivo sobre as aprendências musicais de crianças, temos como cenário uma escola de educação básica em Natal, cidade do nordeste brasileiro, capital do Rio Grande do Norte. Pretendemos com esse trabalho dialogar acerca de um cenário interdisciplinar, tendo a música e o movimento como possibilidades de acesso a múltiplas manifestações das culturas do homem. Para tanto, apresentamos os processos de uma prática interdisciplinar – seus pressupostos, possibilidades e limites – tecendo redes de saberes com os elementos constitutivos do campo de experiência da música.

Como estrutura textual desenvolvemos uma narrativa que procura dialogar acerca de conhecimento, conhecimento escolar e currículo; que reconhece a educação musical enquanto uma prática curricular ao valorizar as travessias curriculares da música e do movimento e compreender a dialogicidade com a linguagem musical, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Nessas travessias interdisciplinares, assumimos uma atitude nos processos de aprender e ensinar música a partir de eixos estruturantes de apreciação musical, fazer artístico e contextualização da obra.

No decorrer do trabalho procuramos abrir essa rede de produções em uma narrativa descritiva, de natureza teórico-prática de uma proposta curricular que pretende se expressar política e culturalmente, ao darmos vez e voz às crianças em nossas práticas curriculares – assim, compartilhamos os fatos e fenômenos da realidade vivenciada.

Organizando as práticas interdisciplinares que buscaram identificar os domínios dos diferentes campos de experiência que se expandem na complementação de hipóteses, dúvidas e saberes, compartilhamos os fazeres e saberes em uma pluralidade de caminhos.

1. Diálogos sobre conhecimento, conhecimento escolar e currículo

Partimos do pressuposto de que o homem conhece pela observação, recepção e interpretação. Sendo um produto social e histórico, o conhecimento se faz socialmente, na partilha e busca o desvelamento da realidade (Freire, 1987). Conhecer é estar e se fazer no mundo, partilhar descobertas e ser tocado pela descoberta do outro, é aculturar-se. Nessa partilha social, temos o conhecimento da tradição, que está ligado ao fazer cotidiano e suas formas de partilha e que, de acordo com Gil (2000), está regulado a contextualização e não isolamento. Dessa forma, esse conhecimento é compartilhado pela tradição social, oral, acadêmica e se apresenta de maneira particular em cada contexto.

Vemos que "o conhecimento é uma conquista que nunca chega ao fim" (Mattedi, 2006, p. 56) e nesses processos que regem o homem em descobrir e desvelar as culturas vão se moldando em seu tempo e espaço. Demo (2000, p. 60) diz que "os modos distintos, pelos quais as culturas obtêm conhecimento contribuem para serem as culturas que são", revelando-se nesse modo próprio de obter conhecimento, que nos chega pelos saberes dos mais velhos, pelos costumes de nosso entorno, mas também pelo saber sistematizado da escola. Foi essa busca do conhecimento que levou a construção e sistematização de diversos espaços de aprendizagem, sendo a escola um deles. Pacheco (2014, p. 31) fala do conhecimento escolarizado:

> O conhecimento escolariza-se a partir do momento em que são selecionados conteúdos, pertencentes a determinadas áreas do saber, em detrimento de outros, e cuja institucionalização educacional lhes confere um significado histórico-social, já que cada

> sociedade estabelece parâmetros específicos para a integração dos indivíduos no contexto de organizações formais.

Esse conhecimento escolar é então aquele selecionado a partir da produção humana no decorrer dos tempos, que melhor "representa" a sociedade e (in)forma o sujeito em sua trajetória de escolarização. Essa autoridade ideológica da mentalidade moderna (Gil, 2000) é que seleciona e organiza o conhecimento "mais valioso" (Young, 2010) a ser compartilhado na escola. De acordo com Gil (2000, p. 258), esse conhecimento construído na escola, científico "refere-se a um saber supostamente sistemático e objetivo, em que paradoxos, lacunas, contradições, incertezas, desenvolvimentos fortuitos, desordem, desvios e impasses devem ser retroativamente eliminados".

No propósito de ensinar, a escola se vale da transmissão oral, escrita e estética para compartilhar/transmitir conhecimentos, vivenciando coletivamente os saberes acumulados pela humanidade. Podemos constituir os processos de ensinar e aprender na escola como a "cientificização da vida" (Demo, 2000, p. 67), que trazem para o ambiente escolar os conhecimentos acumulados de maneira sistematizada, a partir de escolhas sobre o que ou não ensinar/compartilhar.

Nas diversas culturas ditas "escolarizadas", a escola representa o encontro com o conhecimento sistematizado. Conhecimento esse selecionado para transmitir os saberes e fazeres de determinada sociedade. A esses processos de escolha, de organização, baseados no conhecimento, chamamos de currículo. Compreendendo a escola como uma instituição social, o currículo pode ser compreendido como produtor e produto de cultura.

Para Sousa (2012, p. 16), a escolarização é quando a aprendizagem deixa "de ser natural e espontânea" e passa a ser "organizada por alguém", ficando ao "serviço de superiores interesses de organização do Estado". A seleção, organização e sequencialização do conhecimento são ditadas pelo currículo, processo esse denominado por Pacheco (2014, p. 31) de "transformação curricular", que visa na maioria dos casos, atender às demandas das políticas educativas e do mercado vigentes.

Enquanto "decisão política", o currículo atende a diferentes perspectivas e lentes até que chegue ao seu destino – a sala de aula. É uma construção que se inicia macro, a partir de decisões que são político-administrativas, "no âmbito da administração central"; perpassando por questões referentes à gestão, "no âmbito da escola e da administração regional", até chegar à sua realização de fato, "no âmbito da sala de aula" (Pacheco, 2014, p. 68).

Nesse ciclo de construção/revisão/aplicação/reflexão/reconstrução, o currículo pretende ser um texto que organiza o conhecimento escolar – os processos que conduzem o ensino e a aprendizagem. Uma escola formadora leva em consideração os processos vivenciados, as escolhas metodológicas, a valorização do conhecimento. De acordo com Pinar (2007, p. 28) "estar informado não é equivalente a erudição. A informação deve ser temperada com juízo intelectual, pensamento crítico, ética e autorreflexão". Dessa forma, acreditamos em uma (re)construção curricular interdisciplinar, compartilhada e autônoma, que traga para a escola um currículo não balizado por testes, mas que possa educar para a mudança (Freire, 1987).

Ao evidenciarmos o currículo como um projeto de construção histórica, política e de poder, vemos que os conteúdos e as ações pedagógicas se retroalimentam das perspectivas, dos ideais e das maneiras de ver e vivenciar a escola em determinado contexto. O currículo se move pelos sentidos que movem a escola e a sociedade vivida, a partir do campo de experiência e os discuros teóricos que defendemos. O currículo é uma construção social, como afirma Silva (1999, p. 153):

> É uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... É o resultado de um processo histórico. [...] É apenas uma contigência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se

> distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente.

O currículo é então um projeto que se se desenha em torno do conhecimento – pelas relações sociais e práticas escolares. Nessas práticas, procuramos exercitar os processos de ensino e aprendizagem de maneira dialética, interdisciplinar, uma forma de perceber e agir curricularmente.

2. Interdisciplinaridade: uma atitude frente aos processos de aprender e ensinar

As travessias pressupõem esses caminhos interdisciplinares, de um lado para o outro, de desvelamento e de partilha. Interdisciplinaridade é travessia, que ultrapassa as "velhas fronteiras de nossas disciplinas" (Japiassu, 1976, p. 40). Para atravessarmos essas fronteiras não abandonamos os conhecimentos próprios de cada disciplina, nem tão pouco sobrepomos conhecimentos, mas procuramos integrar formas de fazer e conhecer.

Nessa partilha dos saberes disciplinares e suas inter-relações temos o fenômeno interdisciplinar, que assumimos como uma atitude metodológica (Pombo, 2005), que abandona o saber fragmentado e sua transmissão, a relação entre os saberes acadêmicos/científicos da realidade social – tratando-os como complexos e indissociávies, bem como o repúdio a ideias prontas recebidas (Japiassu, 1976).

Nessas travessuras dos corpos em movimento os saberes se entrelaçam em uma rede de experiências e reflexões, bem como na construção de um conhecimento musical que contextualiza o fenômeno sonoro no vivido, na sociedade e nas culturas do homem. Dessa forma, aprender e ensinar música na escola se constituem em "um movimento processual, um devir, e não apenas para um fato, algo fixo" (Paviani, 2004, p. 16), em pontes que se constroem nas travessias disciplinares, no diálogo e partilha de saberes.

A interdisciplinaridade acontece quando determinada área de conhecimento não consegue responder a questões que emergem em determinado estudo. Ela não se constitui em uma troca de conceitos ou de empréstimos de teorias de outras ciências, mas sim uma partilha de saberes diferentes, onde determinadas ciências entram em diálogo com outras para responder a questões de pesquisa. Por exemplo, se estudamos um gênero musical em determinado contexto histórico, a história é quem vai responder sobre o tempo vivenciado, as questões sociais que moveram determinados movimentos, que fizeram aflorar determinados estilos musicais. É a literatura que pode nos responder sobre as questões estilísticas dos poemas, das canções; a física que assume as questões sobre o funcionamento mecânico dos instrumentos musicais da época, sua produção sonora. E muito mais, afinal música nunca é música só, ela faz parte de um contexto histórico, de um tempo determinado e de uma cultura latente.

Sendo um fenômeno contínuo e complexo, a interdisciplinaridade nasce a partir do diálogo e centra suas ações nos fazeres e reflexões a partir do vivenciado, pois é uma "estratégia, um meio, uma mediação, uma razão instrumental, um permanente diálogo entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo" (Paviani, 2004, p. 19).

Como ação pedagógica interdisciplinar, temos em nosso contexto escolar o Tema de Pesquisa – estratégia metodológica que procura "articular três dimensões básicas: o conhecimento das áreas de conteúdo que se quer tornar disponível, o contexto sociocultural das crianças, ou suas realidades imediatas, e os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem" (Rêgo, 1999, p. 61).

Sendo considerado um dispositivo para a (re)construção curricular, que denominamos de currículo em movimento, o Tema de Pesquisa é um projeto de formação, inserido em um tempo, espaço e contexto determinados, que procura a flexibilização necessária para integrar o conhecimento do cotidiano (saberes e fazeres do homem em sociedade, suas tradições e modo de ver/viver o mundo) e o conhecimento escolarizado (o conhecimento eru-

dito), bem como as práticas sociais transformados para a aprendizagem no ambiente escolar. Nessa (re)construção dialética, concordamos com Pinar (2007, p. 28), que afirma: "a conversação complexa que é o currículo requer intelectualidade interdisciplinar, erudição e autorreflexão".

Para tanto, vemos que o que está em causa é a educação das crianças, "uma educação em que a criatividade e a individualidade, não a competência para os testes, são mais importantes" (Pinar, 2007, p. 31). Um currículo como projeto, que leva em conta as diversas fases de sua (re)construção, que procura se fazer em interação e em reflexão, que orienta e não prescreve os conteúdos a serem apreendidos. Assim, esse currículo em movimento tem como protagonista a criança, inserida em um determinado contexto histórico e social, que tem na sua (re)construção a participação coletiva dos agentes educacionais – alunos, professores, gestão, administração e famílias, já que "o processo de construção do conhecimento é entendido como dinâmico, em constante movimento, não comportando conteúdos supostamente acabados" (Rêgo, 1999, p. 65).

O Tema de Pesquisa se inicia a partir da curiosidade e necessidade das crianças, que aprendem a investigar e refletir sobre diferentes temas que regem a(s) vida(s) do homem. Ciência, tecnologia, história, geografia, artes, língua materna e estrangeira, matemática dialogam nos momentos do Tema de Pesquisa para responder as questões latentes, para ensinar conceitos, para construir conhecimento.

3. Educação Musical: uma prática curricular interdisciplinar

As travessias escolares, especialmente na educação básica, são musicais. A música se faz presente no cotidiano escolar mesmo quando não reconhecida como campo de experiência – nas vivências de canto, dança e apreciação. Entretanto, as discussões sobre sua obrigatoriedade e legitimação na escola básica brasileira, como prática curricular, acontece com mais intensidade a partir da aprovação da Lei nº 11.769/2008, que "altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, com vistas a dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica" (Brasil, 2013, p. 1). Sendo prática curricular obrigatória a todos os alunos da escola básica:

> O ensino de Música deve constituir-se em conteúdo curricular interdisciplinar que dialogue com outras áreas de conhecimento. Desse modo, o conhecimento e a vivência da música como expressão humana e cultural devem ser integrados sistematicamente às diferentes áreas do currículo.

Tendo a música e o movimento como abordagem metodológica e possibilidade de travessias pelos campos de conhecimento, assumimos a interdisciplinaridade como fenômeno que pode se iniciar na música e no movimento e nas inter-relações com os outros campos de conhecimento. A partir dos eixos estruturantes dos processos de aprender e ensinar música – apreciação, fazer artístico, contextualização da obra – o diálogo com outras áreas de conhecimento não tem a ingenuidade acreditar que os conhecimentos são constituídos fora dos saberes disciplinares.

Sabemos que os saberes disciplinares, os conceitos referentes a cada área, a metodologia mais adequada para a aprendizagem deve se estruturar na especialidade. Mas defendemos o diálogo entre essas especialidades que, em nossas ações metodológicas, chamamos interdisciplinaridade. Ao utilizarmos "conhecimentos das diversas áreas do conhecimento para compreender o objeto estudado" (Rêgo, 1999, p. 67), realizamos travessias disciplinares que se apresentam em necessidades e questionamentos novos, que ao precisarem de aprofundamento, convocam saberes de outras especialidades. Assim, "o foco central é a apropriação do que está sendo estudado, possibilitando uma compreensão em sua totalidade" (*Ibidem,* p. 67).

Sendo a música uma prática curricular interdisciplinar, apresenta em sua estrutura elementos para a abertura a diferentes áreas do conhecimento. As inter-relações podem acontecer com uma, duas ou demais disciplinas. Ao tratarmos a música como uma prática curricular interdisciplinar não abraçamos a ingênua ideia de que o conhecimento pode se transformar em unidade somente pela vivência. A música – como linguagem de conhecimento, com códigos e signos próprios – requer uma prática sistemática em seu ensino e aprendizagem, bem como debruçar sobre as questões teóricas, metodológicas e de estrutura.

Nesses processos, compreendemos a unidade da música com o movimento e com a palavra – uma relação visceral, que tem suas raízes no ideal grego antigo *mousike* – considerado o ponto de encontro da música, do movimento e da fala. A concepção grega era uma unidade triangular, que Orff [2] (1978) intuitivamente entendeu como a ligação inata entre cada ponto do triângulo, construindo uma pedagogia musical em torno desse entendimento (Goodkin, 2004).

"Música é o som do movimento, o movimento é um som dançado" (Goodkin, 2004, p. 17). De acordo com o autor o corpo dança na música, em macro ou micro movimentos. Essa estreita relação também acontece com a palavra na música e a música na palavra, já que:

> Orff entendeu que a linguagem oral pode ser uma ferramenta útil na construção de uma linguagem significativa de tons e ritmos, compreendendo também que a linguagem oral poderia ser uma música em si. Afinal, a música é uma história bem elaborada – em palavras, em sons, em movimento (Goodkin, 2004, p. 19).

A música é manifestação das culturas do homens, das tradições e do contexto de determinada sociedade, e o currículo de música se torna assim um "projeto cultural que a escola torna possível" (Gonçalves; Abdalla, 2012, p. 17). Dessa forma, o desenho curricular deve acompanhar as culturas do entorno, as culturas do mundo, em um fazer artístico além da reprodução, uma releitura dos fenômenos musicais culturais.

Sendo parte de um determinado projeto político pedagógico, as escolhas curriculares em música refletem o resultado de processos vivenciados na sociedade e as maneiras de trazer para a escola as representações, a ciência, o poder, a legitimação do saber. Entretanto, "as escolhas curriculares devem ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens" (Young, 2011, p. 399), em um desenho curricular pautado no conhecimento. A música, como área de conhecimento autônoma, com especificidades, códigos e produções próprias, deve entrar na escola como um saber acumulado no decorrer do tempo pelo homem, como construção de conhecimento, como ciência, como maneira de expressão artística.

> Parece crível que os conteúdos musicais a serem incluídos no currículo precisem levar em conta o conhecimento especializado desenvolvido por comunidade de pesquisadores da área. Igualmente importante é a consideração da dinamicidade histórica de

[2] Carl Orff sistematizou ideias em Educação Musical, que ele chamava de Elementar. Sua abordagem em Educação Musical tem a música, o movimento e a palavra como estruturantes, pois "a música elemental não é só música, sempre está ligada ao movimento, a dança e a linguagem, é uma música feita e vivida por nós mesmos, onde não somos ouvintes, mas sim participantes" (Orff, 2011, p. 51) .

> tais conteúdos refutando um entendimento conservador que dimensiona a música em cânones fixados pela tradição, com conteúdos e metodologias imutáveis (Aquino, 2013, p. 8).

Ao darmos voz e vez as crianças nos processos de aprender e ensinar música, os conhecimentos do cotidiano, as curiosidades e necessidades imediatas se transformam em conteúdos a serem apreendidos, em um currículo em movimento, que se reconstrói, realimenta e reflete os saberes acumulados pelo homem no decorrer dos tempos – a ciência.
Música e movimento acontecem a partir de uma prática interdisciplinar – que se inicia nas questões e hipóteses apresentadas pelas crianças – onde o professor reconhece que o currículo centra-se no conhecimento. Dessa forma, o currículo se torna um guia para o professor, que deve lidar com ele de maneira responsável ao tratar os conceitos que se apresentam em cada área do conhecimento, uma travessia disciplinar que reconhece o conhecimento especializado, que leva as crianças além de suas experiências prévias, papel da escola (Young, 2011). Tendo o currículo como um guia e as questões das crianças como o ponto de partida do estudo, cabe ao professor estruturar os momentos de vivência, investigação, reflexão e aprendência – apresentando às crianças a sistematização de um conhecimento científico que ultrapasse as fronteiras disciplinares, que abrace o diálogo entre as disciplinas, já que a ação interdisciplinar se torna:

> Um fenômeno que produz propriedades que não se reduzem nem ao todo em si nem às partes isoladas. Em seu nível mais alto, é um novo tipo de reação que, sem eliminar as disciplinas, sem constituir novas disciplinas, as integra em projetos ou áreas de conhecimento mais amplas (Paviani, 2004, p. 39).

Nessas travessias interdisciplinares, a educação musical centrada na música e no movimento:

> Procura oferecer experiências básicas e variadas em música, movimento e dança a todos aqueles que buscam uma via de acesso a música. [...] envolve toda a pessoa, possibilita a compreensão com todos os seus sentidos e transmite emoções na percepção global da música. A partir de um espectro diversificado de actividades – trabalhar com voz, movimento e dança, prática instrumental, audição consciente, desenhar e fazer anotações e compreensão cognitiva – conexões que permitem uma aprendizagem abrangente e que busque a união entre música, movimento e linguagem (Jungmair, 2011, p. 89).

Nas travessuras dos corpos em movimento, as vozes das crianças se transformam em projetos de estudo – em Temas de Pesquisa – que se iniciam na prática, na descoberta, para a reflexão e utilização dos conceitos apreendidos. Os campos de experiência se fundem nos fazeres e constroem um conhecimento significativo e não fragmentado.
Assim, os questionamentos se iniciam pela prática musical – o fazer artístico, que se apresenta inicialmente como vivência para, depois da reflexão, encontrar um lugar de *performance,* de releitura da obra, de criação da obra musical. A apreciação musical acontece sistematicamente para deleite, reflexão, comparação e identificação de estilos, períodos, estrutura musicais e a contextualização da obra permeia todos os momentos de estudo e, a partir dela, se abrem para as travessias interdisciplinares. Nessa sistematização do estudo musical o movimento é condição para que se aprenda música, e o diálogo com as demais disciplinas aprofundamento das questões musicais e conceitos que se revelam no decorrer do estudo.

A título de pausa nas travessias – reflexões finais

Ao trazermos como estratégia metodológica o Tema de Pesquisa, damos vez e voz às crianças em nossas práticas curriculares interdisciplinares. Nesses processos de aprender e ensinar música, a disciplina (enquanto área de conhecimento) não é negligenciada ou mesmo desvalorizada. Os conhecimento especializados de cada área são reconhecidos como condição para a aprendizagem das crianças, reafirmando que a escola tem o compromisso de experiências e construções que as crianças não teriam oportunidade somente vivendo em sociedade.

Afirmando que as ações interdisciplinares não são fenômenos homogêneos, nem tão pouco lineares ou uniformes (Paviani, 2004), vemos que o compromisso da escola é compartilhar um conhecimento científico, sistematizado, que o homem acumulou no decorrer do tempo, bem como colocá-la frente a novas descobertas científicas. Ao colocarmos o currículo como um dispositivo para guiar os fazeres pedagógicos, compreendemos seu principal objetivo: desenvolver intelectualmente as crianças (Young, 2011).

Assim, ao organizar práticas interdisciplinares que buscaram identificar os domínios dos diferentes campos de experiência que se expandem na complementação de hipóteses, dúvidas e saberes, compartilhamos os fazeres e saberes em uma pluralidade de caminhos. Nesses percursos, vemos que as questões das crianças vão em busca de um novo "saber", em um movimento de perguntas, hipóteses, respostas, reflexão, novas questões (Rêgo, 1999) – um currículo em movimento.

Nessa (re)construção consideramos os saberes prévios das crianças, a inter-relação entre as áreas de conhecimento, o diálogo entre as disciplinas, o contexto vivido. Dessa forma, afirmamos que a música e o movimento não são neutros nem apolíticos, já que se determinam e desenvolvem cultural e politicamente, revelando-se no cotidiano escolar, a partir de um desenho curricular que expressa um projeto político e cultural.

Referências

AQUINO, T. L. (2013). Pela disciplinarização da música no currículo escolar? In *36ª Reunião Nacional da ANPEd* (1-11), Goiânia. Acedido em Maio 30, 2016 em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_3022_texto.pdf

BRASIL (2013). Parecer CNE/CEB nº 12/2013, *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.* Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

DEMO, P. (2000). Educação e conhecimento:Relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido.* (17ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIL, F. (2000). Conhecer. In: R. Rugiero (Org.). *Conhecimento.* Enciclopédia Einaudi. (41, p. 253-287). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

GONÇALVES, R. M.; ABDALLA, M. F. B. (2012). Reflexões sobre o currículo de música. In *Convenit Internacional 9, CEMOrOc-Feusp/IJI* (15-20). Porto. Acedido em Maio 30, 2016 em http://hottopos.com/convenit9/15-20Fatima.pdf

GOODKIN, D. (2004). Play, sing & dance: an introduction to Orff Schulwerk (2nd ed.). New York: Schott.

JAPIASSU, H. (1976). Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago.

JUNGAMAIR, U. E. (2011). La educación elemental de la música y el movimiento: Reflexiones sobre los fundamentos y aspectos antropológicos . In B. Haselbach (Ed.) *Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk* (I, 89-98). Vitoria-Gasteiz: Agruparte.

MATTEDI, M. A. (2006). Sociologia e conhecimento: Introdução à abordagem do problema do conhecimento. Chapecó: Argos.

ORFF, C. (1978). *The Schulwerk.* New York: Schott.

_____ (2011). El Schulwerk – Pasado y futuro. In B. Haselbach (Ed.) *Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk* (I, 47-56). Vitoria-Gasteiz: Agruparte.

PACHECO, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento.* Porto: Porto Editora.

PAVIANI, J. (2004). Disciplinaridade e interdisciplinaridade. In C. Pimenta (Coord.), *Interdisciplinaridade, humanismo, universidade* (15-57). Porto: Campo das Letras.

PINAR, W. F. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Trad. Ana Paula Barros e Sandra Pinto. Porto: Porto Editora.

POMBO, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. In *Liinc em revista.* (1, 3-15). Acedido Junho 30, 2015 em http://www.ibict.br/liinc

RÊGO, M. C. F. D. (1999). O currículo em movimento. In *Caderno Faça e Conte* (61-82). Natal: EDUFRN.

SILVA, T. T. (1999). *Teorias do currículo.* Porto: Porto Editora.

SOUSA, J. M. (2012). Currículo-como-vida. In: PARAÍSO, R. A. Vilela; SALES, S. R. (Org.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (13-24). Curitiba: Editora CRV.

YOUNG, M. F. D. (2010). *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.* Porto: Porto Editora.

_____ (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: A defesa radical de um currículo disciplinar. Trad. Helena M. de Souza. *Cadernos de Educação-FaE/PPGE/UFPel.* (38, 395-416). Pelotas. Acedido Junho 6, 2016, em https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1576/1462

"SOMOS CRIANÇAS E GOSTAMOS DE BRINCAR NA RUA! ESSA É A MINHA COMUNIDADE! ESSE É O MEU LUGAR": ETNOGRAFIA SOBRE OS MODOS DE SER CRIANÇA E A TOPOLOGIA DO ESPAÇO-RUA NA COMUNIDADE CHICO MENDES

Patrícia de Moraes Lima[1]

> Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos *(Manoel de Barros)*

[1] Professora da área da Educação Infantil e do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-Brasil , Doutora em Educação pela Uiversidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-doutora pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (CAPES-BR) patricia.demoraeslima@gmail.com

Resumo

O texto resulta de uma pesquisa etnográfica longitudinal (2007-2016) realizada na comunidade Chico Mendes em Florianópolis-SC/BR e versa sobre os modos de subjetivação das crianças e suas relações sociais e comunitárias marcadas fortemente por territórios que demarcam e redefinem, neste lugar, as fronteiras geracionais e com isso, os modos de socialização no brincar. A pesquisa etnográfica apresenta a alteridade como fonte dessa estrangeiridade marcada pelo contato de adultos (pesquisadoras) com as crianças de uma comunidade onde se partilha um *ethos comunitário* desconhecido e que, nesse percurso, passa a ser desbravado. O interesse nesse texto encontra-se em discutir, através das observações das brincadeiras nas ruas e por/entre seus territórios, como as crianças apresentam seus *modos de ser* na Comunidade Chico Mendes. A pesquisa com crianças nessa comunidade apresenta complexas questões aos Estudos da Infância, cito aqui dois vetores como resultados preliminares: i) há um dado biológico que incide sobre a condição humana que é incontornável e, com isso, trata sabermos que nas relações sociais esse dado incide sobre processos complexos de subjetivacão que estão diretamente atrelados as condições materias de existência. No caso das crianças na Chico Mendes, essa materialidade é "capturada" pela capacidade presente de "trancender por uma topologia da imaginação e de uma estética do viver em comunidade ; ii) os territórios comunitários apresentam-se sobre horizontes que tangenciam os direitos das crianças por lugares ainda não desbravados e com isso, complexificam nossas defesas quanto a semântica inaugural da jurisprudência dos direitos vinculados a proteção, provisão e participação . Esses dois vetores serão apresentados a partir das reflexões oriundas dos dados etnográficos e do campo de teorização interdisciplinar dos Estudos da Infância.

Palavras –Chave

infâncias, crianças, topologia do espaço-rua, territórios.

Introdução

Para iniciarmos essa conversa faz-se necessário resgatarmos a historicidade do que trata essa pesquisa e reafirmar que a Chico Mendes, comunidade que elegemos aportar com nossos projetos de ensino, pesquisa e extensão, ao longo desses seis anos, hoje é pensada por nós pessoas- sujeitos -pesquisadores/as, como um território marcado por geografias e afetos que desenham uma topologia do espaço de relevante peso acadêmico-emocional-afectivo pois, de alguma forma, essa comunidade nos inscreve marcas, tanto quanto aos sujeitos que lá residem, como a nós, sujeitos que lá estamos. Portanto, é através desse sentido do *estar-lá* (Magnani, 2002) que pretendemos contar essa história com a Chico e os profícuos encontros com as crianças e suas brincadeiras nas ruas dessa comunidade, experiências que nos permitiram constituir não só um acervo de memórias que registram as nossas imersões neste lugar, mas também, os modos em que as crianças da Chico registram por/ entre esses territórios, as suas infâncias na rua .

Cabe-nos, nesse ponto incial, explicitar o que compreendemos como topologia do espaço-rua na comunidade Chico Mendes, porém para que possamos apresentar esse conceito, precisamos afirmar que sua emergência (conceito) se dá por sequências de observações, encontros e estudos *com e sobre* os sujeitos-crianças nas ruas da comunidade, bem como por imagens que reunem um acervo fotoetnográfico da Chico Mendes e dos seus moradores. A fabulação desse conceito topologia do espaço-rua na Chico, é constituída principalmente, a partir de uma experiência muito significativa, vivida em dezembro de 2015, quando reencontrei um professor na PPGE-UFSC, Wladmir Garcia, que ofereceu um seminário denominado *Topologia da Diferença*. Nesse seminário especial, a inspiradora presença de Wladmir me fez pensar nesse conceito por ele apresentado : *A topologia é o estudo do lugar e requer com isso, pensar sempre no espaço em relação . No espaço de viventes e não viventes, de saberes e não saberes. Pensar num espaço topológico é pensar sempre nas relações entre sujeitos e objetos*. (registros meus do seminário). Ainda nas leituras que realizamos neste seminário, procurei escavar relações com meus estudos *sobre e com* as crianças na Chico e o conceito que ali me era apresentado.

> Meu corpo está, de fato, sempre em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo. Pois é em torno dele que as coisas estão dispostas, é em relação a ele (...) que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um diante, um atrás. um próximo,um longínquo. O corpo é o ponto zero do mundo (grifos meus), lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo este pequeno fulcro utópico, a partir dp qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefindo das utopias que imagino. (Foucault, 2013, p.14)

Sentia-me intrigada com essas passagens pelas leituras e estudos proporcionados pelo seminário, pois "normalmente " pensamos o espaço, assim como o tempo, na relação com as crianças, muito mais por aquilo que é constitutivo das suas percepções, formulações e até mesmo aprendizagens, do que o espaço como topologia das relações, como rede, como *contraespaços, como utopias localizadas.* (Foucault, 2013)

> É no fundo do jardim, com certeza, é com certeza o celeiro, ou é então- na quita feira à tarde- a grande cama dos pais. É nessa grande cama que se descobre o oceano pois nela se pode nadar entre as cobertas; depois, essa grande cama é também o céu, pois se pode saltar sobre as molas;é a floresta, pois pode-se nela es-

> conder-se; é a noite , pois ali se pode virar fantasma entre os lençóis; é, enfim, o prazer, pois no retorno dos pais se será punido.(Foucault, 2013, p.20)

Assim, fui deslocando meu olhar dos livros e textos para os fios das pipas e postes da comunidade Chico Mendes onde semanalmente marco presença para compor, junto-com-outros, espaços topológicos, que se faz algum tempo, por e entre as ruas dessa comunidade para pensar as infâncias.

Por entre os fios e pipas: sobre a geografia do lugar

Na tentativa de aqui demarcar a topologia do espaço-rua, na Chico, faz-se necessário contar um pouco dessa história da comunidade Chico Mendes, histórias onde muita gente, afirmam-se como *sujeitos, como resistentes e sonhadores* (Lima, 2003) .Comunidade que nasce da luta de pessoas que chegam nas margens da via Expressa (rodovia da cidade de Florianópolis) e constroem suas vidas em busca de melhores condições de vida, que *lutam por sobrevivência, dignidade e cidadania* (Ribes, 2005). E é com Chica (moradora da comunidade) que embarco nessa viagem. Francisca das Chagas[2] muitas vezes é convidada a narrar essa história e ela sempre nos conta que foi numa madrugada fria de 1990, que o destino de 98 famílias da Grande Florianópolis mudava quando em silêncio marchavam em direção às margens de uma movimentada rodovia na capital (Via Expressa). Nas mãos as pessoas carregavam pedaços de madeira e lona, aos poucos foram firmando as estacas de madeira na terra e ali montando suas barracas de lona.

> Ao amanhecer, a polícia já estava cercando a área. Era sábado (esse dia foi escolhido pois, seria mais difícil para juiz dar ordem de despejo) Ficamos numa tensão o final de semana inteiro, mas não houve confronto com os policiais. Eles ficaram vigiando, observando cada passo, cada movimento que fazíamos. Já viviam ali moradores de mais duas comunidades, a Chico Mendes, também parte formada por ocupação, e a Promorar. O terreno pertencia a Cohab. Nós não tínhamos dinheiro para comprar. Ocupar nos parecia a única saída para começar ali nossas vidas (Pobres e Nojentas, 2007, p.15)

Chica sempre reafirma que ali a vida foi melhorando aos poucos, com a instalação de uma torneira na calçada da escola, as famílias tiveram acesso a água e assim, as condições de vida tornou-se um pouco melhor. No ano de 2007, quando foi realizada a matéria com Chica na Revista Pobres e Nojentas, ela já indicava que haviam ali cerca de 10 famílias que naquele momento da ocupação estavam presentes. Isso indica que desde 2007, temos essa informação registrada pela Chica, há uma mudança muito grande na configuração dessa comunidade tanto no que diz respeito a sua geografia, como também, das culturas ali partilhadas.

[2] Essa história foi publicada pela revista Pobres e Nojentas ,Florianópolis, março/abril de 2007- Ano 1-nº 06, onde foi publicada uma matéria com Francisca denominada Chica das Chagas (p.14-16)

I.Foto aérea do Google-Maps das comunidades no Bairro Monte Cristo

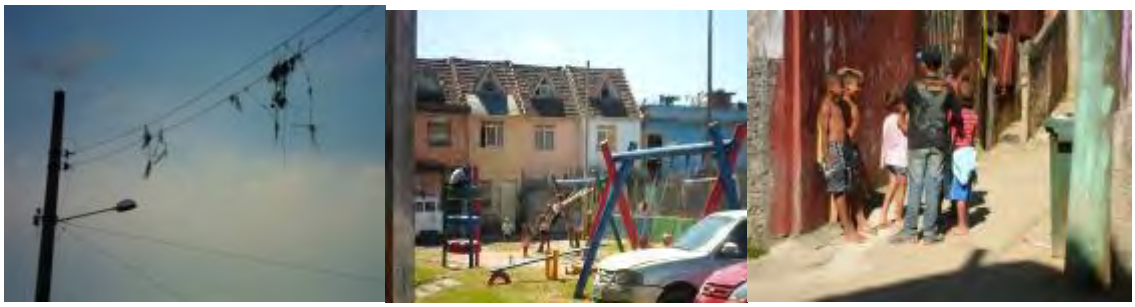
O bairro Monte Cristo atualmente é dividido em nove comunidades (Monte Cristo, Nossa Senhora da Glória, Novo Horizonte, Chico Mendes, Nova Esperança, Santa Teresinha I e Santa Teresinha II, Promorar e Panorama . É interessante ressaltar que essas comunidades são separadas por algumas ruas e a demarcação desses territórios dizem respeito as pessoas que lá vivem. Demorei muito para compreender onde começava e onde terminava, por exemplo, a comunidade Chico Mendes e confesso, que, ainda permaneço com algumas dúvidas a respeito dessa 'territorialização'. A composição das famílias, que prefiro denominar aqui como novos arranjos familiares, nos deslocam para uma realidade bem mais complexa quando tratamos sobre o número de habitantes na comunidade. Portanto, considero relevante o que nos aponta Lima (2003) sobre essa possibilidade dos processos de registro de habitantes na Chico não contemplarem esses novos arranjos familiares. Segundo o autor, os dados oficiais não contemplam os processos de coabitação, acolhida, os parentescos, as relações de compadres/comadres e todos os agrupamentos em que vivem essas famílias nas comunidades. Em recente reunião com o Posto de Saúde da comunidade nos foi infomado que existem cerca de 25.000 famílias no ano de 2016, cadastradas na comunidade em atendimento no posto, isso revela um dado muito significativo no que diz respeito a chegada de novos moradores nessa região desde a sua ocupação. Igualmente temos acesso através da escola que atende as crianças no ensino fundamental, que os dados de matrícula revelam um crescente número de famílias provenientes de outras regiões do país, com maior predominância para a região do norte e nordeste, dado que revela a chegada crescente de famílias na região sul em busca de melhores condições de vida e trabalho.

Topologia do Espaço-Rua : Meu lugar, meu olhar ... das brincadeiras na calçada, a estética do viver, os encontros.

Na Mostra de Cinema Infantil[3] do ano de 2007, as crianças produziram um vídeo sobre a comunidade denominado *Meu lugar, meu olhar...* e esse material registrado pelas crianças do Projeto Esperança (realizado na época pela Casa Chico Mendes), revelou essa atmosfera

[3] 6ªMostra de Cinema Infantil relaizada no Centro Integrado de Cultura na cidade de Florianópolis/SC.

de *olhar o lugar*. As crianças expressaram suas narrativas cheia de vida, de sonhos, mostrando a beleza da comunidade e sobretudo, mostraram as suas relações de pertencimento com a Chico, com o lugar onde vivem. Na sequência dos anos, em que ali nos fizemos presentes, através de um projeto de pesquisa denominado: Infância e Experiência: registros fotoetnográficos sobre as culturas infantis na comunidade Chico Mendes (2010), pudemos compor um grande acervo de imagens que revelavam as culturas infantis (Sarmento, 2002) nesta comunidade. As brincadeiras de pipa, as bolinhas de gude, os carretões arranjados sobre rodas e papelão onde as crianças brincavam de descer as ruas da comunidade, assim como as panelinhas, as bonecas, as casinhas, as brincadeiras em baixo dos varais de roupas, compunham a topologia do espaço-rua nessa comunidade. A rua na Chico é ocupada também pelas crianças. Há na Chico, uma presença de infâncias que se faz por/entre as calçadas e fios de rabiolas (pipas) nos postes, infâncias que se revelam nos parques, nas calçadas, nas esquinas.



II-" Composições 2 e 3 " - Imagens registradas por Della Flora (2013)

Certa vez escutei de uma criança, quando lhe perguntava sobre o que brincava, a seguinte expressão: *Ah Patrícia, agora não é época mais de bolinha de gude, é de novo época de pipa*. Fiquei muito intrigada com essa expressão : *época*, pois de alguma forma, isso soava como se as brincadeiras fossem atravessadas por uma certa temporalidade. O que podemos pensar sobre a questão das temporalidades no brincar ? Seriam, as brincadeiras das crianças na Chico, atravessadas por quais tempos? Foi então, que caminhei ao encontro de uma noção de tempo que não se configurasse como linear, pois o que intuia, era que a expressão *época*, temporalizava algo que se fazia pelo encontro e pelas experiências que as crianças construíam . Perguntei algumas vezes, para algumas crianças o que significava a *época* da pipa, a *época* da bolinha, a *época* da sacolinha (plástico que imita pipa e ensaia um sobrevoo) , mas nenhuma me dizia algo diferente disso: *época é época! época é quando todos seguem fazendo aquela brincadeira !* E ainda diziam*: A gente faz assim, derrepente, todo mundo tá brincando de pipa e a gente não sabe porque, a gente só brinca porque é época*. A comunidade Chico Mendes é carregada dessa estética, dessa cola[4] (Maffesoli, 2005) onde os que de lá se sentem, vibram por histórias que são dali, que dizem respeito a uma forma de convivência que se faz pelo viver a cada dia e as crianças expressam esse modo peculiar de dizer desses encontros desse ethos comunitário que se faz pela cotidianeidade dessas relações, dos que ali estão a compor suas vidas.

Em seu livro A casa e a Rua[5], Damatta (1991), traz que o tempo e o espaço são invenções sociais, e que cada espaço têm uma distinção, uma função diferente do outro, ou seja, o

[4] Maffesoli (2005) fala sobre a 'cola do mundo' como um fluxo vital, através do qual cada um, cada coisa participa de um misteriosa correspondência entre forças de atração.E atração aqui tem a ver com o estar-junto-com-o outro, com essa paixão compartilhada , com a empatia social.

[5]Damatta, R. A casa e a Rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A. 1991.

espaço da casa é diferente do espaço da rua, que a opinião e o comportamento das pessoas mudam dependendo do lugar que essas pessoas estão.
Na Comunidade Chico Mendes, encontramos vários sentidos atribuídos às ruas e a presença das crianças nesses espaços. Della Flora (2013) conta em sua pesquisa que ao conversar com uma mãe das crianças que brincavam numa das ruas, ela diz não *gostar que suas meninas brinquem na rua por que é muito perigoso*. Disse ainda que *quando a polícia passa, vem muito rápido pela rua e tenho medo que a viatura atropele as crianças,* acabou dizendo que *tenho mais medo da polícia que dos bandidos que passam por aqui*. (p. 33). Presenciamos também que nem todas as famílias têm a mesma opinião sobre o espaço da rua ser apenas um espaço violento e perigoso.
O espaço da rua, nesta comunidade, é bastante habitado pelas pessoas. As casas são pequenas e próximas da rua, portanto, as calçadas e a própria rua tornam-se extensão das casas e as pessoas transitam e ocupam estes espaços com certa familiaridade. A conversa com os vizinhos pelas janelas ou sentados nas calçadas, os varais expostos na rua secam as roupas ao sol e servem igualmente de abrigo para as brincadeiras das crianças e dão o contorno à vida que é partilhada nas ruas por uma topologia própria da Chico.

III- "Composição 10: o menino, o varal "- Imagens registradas por Della Flora (2013)

Importante destacar que os moradores da comunidade estão ligados como define Fonseca (2005), por "redes de ajuda mútua" (p. 51). Dessa forma é possível perceber que muitas famílias de classes populares, criam ao seu redor uma grande rede de ajuda. De modo que quando um necessita de um auxílio para cuidar das crianças, quem mora próximo assume esse cuidado, que nem sempre configura-se através de algum grau de parentesco, mas através de um *ethos comunitário* que os faz pertencer a esse lugar.
As crianças habitam a rua como um espaço para elas brincarem, as trocas entre elas são constantes, são crianças de diferentes faixas etárias e seus convívios diários as aproximam ainda mais, brincando as crianças da Chico demarcam seus territórios, mostram que a rua pertence também às crianças e que ali expressam seus modos de ser e estar na comunidade (Rosa, 2015).

IV- Registro fotoetnográfico projeto Infância e Experiência (2010) na Chico Mendes

Os modos em que as crianças habitam as ruas na Chico demarcam uma territorialidade do espaço-rua, por uma topologia própria da imaginação que configura-se na composição de artefatos que demarcam lugares relacionais compostos pelo brincar. Com a pesquisa de campo vamos compreendendo as formas como as crianças se organizam neste espaço, através dos seus modos de ser, se apropriam dos espaços, conferindo-lhes sentidos próprios. Pensar nas infâncias da Chico portanto, implica pensar nas multiplicidades de expressões que ali se fazem presentes, pelas conversas entre vizinhos, o churrasquinho na rua, os encontros nas esquinas, nos mercados locais, no som alto das músicas, nos grafittes, enfim, os encontros acontecem por/entre esse trânsito nas ruas da comunidade.Os modos de ser criança na Chico (Rosa, 2015) carregam esse sentido do estar-na-rua, não em todas as horas, e nem com uma regularidade constante, porém quando estão, seguem esse tempo marcado por horários, ritos, rotinas próprias dos moradores e que só depois de algum tempo em campo, conseguimos acessar. O olhar mais aligeirado poderá não encontrar-se com essas expressões, pois a regularidade dos encontros compõe o modo de estar e viver a comunidade. Percebemos, que as crianças estão nas ruas a partir de um determinado momento, que esse tempo é também alinhado com a chegada delas (crianças) em suas casas depois escola, da creche, e aos fins de semana. Também percebemos que os horários das brincadeiras nas ruas são regulados pelas chegadas das famílias do trabalho, quando então, as crianças são chamadas a entrar para as casas. Enfim, até acessarmos esses hábitos, ritos, tempos, lidamos com a ausência e somente esse *estar-lá* nos permite chegar aí, quando então, tudo se desvela.

Considerações finais : A infância como Tempo de Direitos

Della Flora (2013) em sua pesquisa apresenta-nos as ruas da comunidade como um espaço de brincar das crianças, ao mesmo tempo em que pelo olhar dos adultos é significada como um lugar de perigo. Segunda a autora, percebe-se que hoje a rua aparece como um lugar de intenso movimento, um lugar perigoso, seja pelas violências que muito presenciamos, seja pela individualização da sociedade e pela invisibilidade que acarreta cada sujeito que vive na rua.

Lima (1997) afirma: a rua é social, em princípio, possuí significado restrito. Os carros apenas vão e voltam por ela, as pessoas atravessam de um lado a outro, há todo um trânsito que configura os espaços de convivência mais íntima com a rua. Aos olhos dos que não permanecem nela, não acomodam seu olhar para esse trânsito das relações, a rua aparece como lugar de perigo, ganha feição violenta, pode caracterizar-se como lugar onde se faz presente o risco e a vulnerabilidade apenas. Por outro lado, podemos como nos diz João do Rio (2008) pensar que a rua é mais do que isso, a rua é um fator da vida das cidades, a rua tem alma! (RIO, 2008, p. 01)

> Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une, nivela e agremia o amor da rua. É este mesmo o sentimento imperturbável e indissolúvel, o único que, como a própria vida, resiste às idades e às épocas. (RIO, 2008, p. 01)

A topologia do espaço-rua nos arremessa a pensar sobre os *modos de ser criança* por linhas que não encontram-se delineadas por ações educativas institucionalizadas. Afirma-se por uma compreensão de infância que considera esse sujeito-criança em seu processo, por sua história, sua cultura, sua comunidade, inscreve um outro movimento no que tange aos direitos à proteção, provisão e participação. Essa perspectiva topológica irá afirmar-se pelo

reconhecimento das crianças e das suas culturas e não pelo acolhimento dos seus modos de ser e estar no mundo.

Reside neste ponto o que venho problematizando a partir das pesquisas etnográficas com crianças em espaços não-institucionais, que diz respeito a legislação na área da infância que desde a década de noventa no Brasil, afirma um lugar potencializado à infância e a promoção dos seus direitos, e que precisa ser melhor investigada por nós. Os debates inaugurados, especialmente a partir desse marco das lutas em defesa dos direitos da infância, vêm sendo revestidos de um crescente sentimento de ansiedade e por vezes, de pânico que engendram diferentes práticas, principalmente àquelas que se inscrevem pelo discurso jurídico, em especial na América Latina. Os crimes sexuais, os maus-tratos, bem como, o aparecimento da denominada *delinqüência juvenil* vem abalando o que Buckugham (2002) denomina de *jardim sagrado da infância* e profanando repetidamente uma cultura infantil pautada na inocência. Agora esse sujeito em desenvolvimento, a criança em seus espaços de viver, é também um *sujeito de direitos*. Isso nos remete à tarefa de produzir um modo específico de cuidado, um cuidado que não se caracteriza mais só pela assistência ao processo de desenvolvimento, mas que ganha contorno formativo na atualidade. Os efeitos dessa politização da infância (Lima, 2006) nos fornece pistas para pensar os cenários contemporâneos de reafirmação de diferentes movimentos políticos em torno da defesa dos direitos das crianças. As diferentes lutas pela defesa e promoção da infância, pautadas pelo ordenamento jurídico normativo não estão isentas dos conflitos e impasses gerados no âmbito da proteção e do controle, por exemplo, às crianças vítimas de maus-tratos, situadas no lugar de vitimização e aquelas que cometem atos infracionais lançadas ao enclausuramento dos centros de internação, que na sua grande maioria, se pautam por uma política punitiva e corretiva. No âmbito das políticas públicas destinadas à infância percebemos as diferenças entre a infância vitimizada e a infância marginalizada, entre a política de atenção e a política de reintegração, entre um programa que atende as situações de violências contra as crianças e um programa que recebe àqueles e àquelas que praticaram atos infracionais, entre as crianças nas unidades educativas e as crianças nas ruas. Os diferentes discursos e saberes conferem às práticas institucionais seus modos de conceber a infância e através destes, materializam na esfera política suas estratégias de governo e controle. Por outro lado, podemos pensar que residem outros espaços relacionais que desafiam pensar os discursos sobre os direitos e as práticas de cuidado e proteção à infância. A rua é um desses espaços, carrega uma topologia própria e nos desafia a pensar a infância como um *tempo de direitos*.

Referências

BUCKINGHAM, D. (2002) *Crescer en la era de los médios electrónicos trás la muerte de la infancia.* Espanha: Ediciones Morata, SL y Fundación Paidéia.

DAMATTA, R. (1991) *A casa e a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil.* Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.

DELLA-FLORA, M. (2013) *Se essa rua fosse minha: conhecendo as diferentes experiências de infância na comunidade Chico Mendes*. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia-Universidade Federal de Santa Catarina.

FONSECA, C. (2005) Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 2, p. 50-59, maio-ago.

FOUCAULT, M. (2013) *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo, n-1 edições.

LIMA, D. J. de. (2003) *Só sangue bom: construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil.* Dissertação de Mestrado no Programa de Pós–Graduação em Educação. UFSC. Fpolis.

LIMA, P. de M. (2006) Infância e experiência. In: SOUSA, Ana Maria B.; VIEIRA, Alexandre e LIMA, Patrícia de Moraes. *Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências*. Florianópolis: CED/UFSC/NVC-NUP.

LIMA, P. de M. L. (1997) *A ciranda da rua: um estudo sobre a organização de meninos e meninas nas ruas de Florianópolis.* Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFSC.

MAFFESOLI, M.(2001) *Sobre o Nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Record.

MAGNANI, J.G.C. (2002) *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.17, n. 49, p. 11-29.

REVISTA POBRES E NOJENTAS, Florianópolis, março/abril de 2007- ANO 1-Nº 06

RIO, J. (2003) *A alma encantadora das ruas.* São Paulo: Companhia da Letras, 2008.

RIBES, S.C. (2005) *Histórias de Vida, Saberes Informais e Formais do Sujeito Jovem da Comunidade Chico Mendes.* Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC, Florianópolis.

ROSA, I.M. (2015) *Artefatos Culturais e a Pedofilização da Infância*. Projeto de Qualificação de Mestrado em Educação -PPGE-UFSC.

SARMENTO, M. J. (2002) *Imaginário e culturas de infância*. Texto produzido no projetoPOCTI/CED/49186/2002.

SKLIAR, Carlos (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.

VULNERABILIDADE E RISCO NO DESENVOLVIMENTO MATERNO-FETAL: GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

Paula Orchiucci Miura[1]
Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo[2]
Dora Mariela Salcedo Barrientos[3]
Adélia Augusta Souto de Oliveira[4]

Resumo

Gravidez na adolescência é um assunto complexo que deve ser estudado, considerando o contexto social, econômico, familiar e o perfil psicológico de cada adolescente. O presente trabalho tem como objetivo compreender a experiência vivenciada pelas adolescentes grávidas vítimas e não vítimas de violência intrafamiliar, bem como identificar situações de vulnerabilidade e risco no desenvolvimento fetal. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, de caráter quanti-qualitativo. Foram utilizados os seguintes instrumentos: o formulário de caracterização do perfil de produção e reprodução social das adolescentes, entrevista semi-estruturada, Inventário de Frases no Diagnóstico de Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes (IFVD). Participaram desta pesquisa 60 adolescentes: 30 grávidas e não vítimas de violência (Grupo controle) e 30 grávidas e vítimas de violência (Grupo Clínico) atendidas em um Hospital Universitário de São Paulo. Algumas categorias empíricas identificadas nos grupos foram: adolescentes grávidas vítimas - violência intrafamiliar, violência do companheiro, uso de drogas; adolescentes grávidas não vítimas – apoio familiar e apoio do companheiro. Conclui-se que o grupo de maior vulnerabilidade e risco para o desenvolvimento materno-fetal é o das adolescentes grávidas vítimas de violência intrafamiliar e requer maior atenção e disponibilidade dos profissionais que trabalham com essa problemática.

Palavras-chave

Gravidez na adolescência, violência intrafamiliar, pré-natal, uso de drogas.

[1] Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (IP-UFAL). e-mail: paula.miura@ip.ufal.br

[2] Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). e-mail: tardivo@usp.br

[3] Professora Doutora da Escola, Artes e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (EACH-USP). e-mail: dorabarrientos@usp.br

[4] Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (IP-UFAL). e-mail: adeliasouto@ip.ufal.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere numa pesquisa maior intitulada "A violência intrafamiliar em adolescentes grávidas: reflexões sobre a história de vida e aspectos psicodinâmicos" (Miura & Tardivo, 2015)[5].

1.1 Gravidez na Adolescência

A Organização Mundial da Saúde (1997) considera a gravidez na adolescência uma gestação de risco, devido às possíveis repercussões sob a saúde materno-fetal, além dos danos psicossociais. No que se refere ao ponto de vista biológico, os riscos que mais se destacam são: hemorragias,trabalho de parto prolongado, complicações em longo prazo, prematuridade, lesões durante o parto, morte perinatal e baixo peso ao nascer. Do ponto de vista psicossocial, encontram-se: abandono dos estudos, inserção precoce na vida laboral, descompasso na integração psicossocial, pouco preparo para o desenvolvimento de uma relação satisfatória com os filhos, etc. (Barbón Pérez, 2011).

Dados sobre a gravidez na adolescência no mundo e no Brasil foram apontados pelo Fundo de População das Nações Unidas (2013). No mundo, 20 mil adolescentes com menos de 18 anos dão à luz todos os dias em países em desenvolvimento. Das 7,3 milhões de meninas com menos de 18 anos que dão a luz a cada ano em países em desenvolvimento, 2 milhões têm menos de 15 anos. 95% dos nascimentos de filhos e filhas de adolescentes ocorrem em países em desenvolvimento. Nos países desenvolvidos, observou-se 680 mil partos de adolescentes, sendo que metade deles acontece nos Estados Unidos. Ainda sobre dados de países em desenvolvimento, estima-se que 70 mil adolescentes morrem a cada ano por complicações durante a gravidez ou o parto. Meninas que ficam grávidas antes dos 15 anos em países de baixa e média renda têm o dobro de risco de morte materna e fistula obstétrica que mulheres mais velhas, especialmente na África Subsaariana e no Sul da Ásia (UNFPA, 2013).

Segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2010), 26,8% da população sexualmente ativa (15-64 anos) iniciou sua vida sexual antes dos 15 anos. Entre 2000 e 2010, observou-se o envelhecimento da estrutura etária das mulheres no momento do parto, com uma redução do percentual de mães com menos de 20 anos (adolescentes: de 23,5% para 19,3%) e aumento daquelas com 30 anos ou mais (de 22,5% para 27,9%) (Brasil, 2010). Observa-se que, apesar da diminuição da população de adolescentes mães, a gravidez precoce ainda gera preocupação, pois a fecundidade na adolescência ainda é alta, em 2010, 19,3% dos nascimentos eram filhos e filhas de mulheres de 19 anos ou menos (Brasil, 2010).

Contudo o percentual de mães adolescentes tem aumentado, consideravelmente, nas classes mais baixas, famílias com até um salário mínimo (Novellino, 2011). Esse mesmo estudo apontou que a gravidez na adolescência afeta a escolarização, especialmente das adolescentes mães que pertencem à classe social mais baixa (menos de 30%). O nível de escolaridade de adolescentes mães é menor se comparado às adolescentes que não possuem filhos, tendo em sua maioria o ensino fundamental incompleto, o que afetará diretamente a colocação no mercado de trabalho. Dessa forma, pode-se afirmar que o abandono escolar e a falta de participação no mercado de trabalho decorrem tanto da maternidade na adolescência quanto da condição socioeconômica em que viviam previamente (Novellino, 2011).

[5] Agradecimento à FAPESP pela concessão de uma bolsa de pós-doutorado para realização desta pesquisa.

1.2 Violência Intrafamiliar contra Crianças e Adolescentes

Violência intrafamiliar será o termo adotado neste estudo, fundamentado na definição de Shrader & Sagot (1998), que utilizam o termo para referir-se à violência entre os membros da família que podem ou não residir no mesmo domicílio. Os autores acreditam que o termo violência doméstica se restringe à violência entre os membros da família que residem na mesma casa. Por esse motivo, adotarei no decorrer desta tese o termo violência intrafamiliar. A violência intrafamiliar não é apenas uma problemática da realidade brasileira, pesquisas bibliográficas revelam que a violência contra a criança e adolescente está presente em todo o mundo.

Um estudo americano demonstrou que indivíduos com histórico de maus tratos[6] tendiam a terem um estilo de vida com experiências de fugas, vida nas ruas, histórico criminal, prostituição e uso de álcool e droga. Além disso, verificou-se que na vida adulta, esses indivíduos possuíam mais chances de serem vítimas, tanto de violência física, como sexual. Esse dado é especialmente expressivo em relação às mulheres, já que elas se envolvem com maior probabilidade em relações de vitimização interpessoal (Mc Intyre e Windom, 2011).

Black *et al.* (2009) pesquisaram a vida sexual de adolescentes que haviam sido maltratados antes dos 12 anos e verificaram correlações entre a vivência de maus tratos na infância com a iniciação sexual precoce, o relacionamento sexual estabelecido com múltiplos parceiros, não utilização de métodos contraceptivos e prevenção de doenças venéreas, bem como com a ocorrência de gravidez na adolescência. Além disso, constatou-se que o sexo era praticado como uma forma de lidar com sentimentos de isolamento e com a falta de pertencimento familiar e institucional.

No Brasil, dados no Ministério da Saúde referente aos 27 municípios participantes do VIVA (Vigilância de Violência e Acidentes), entre 01/08/2006 e 31/07/2007, mostram que o sexo feminino é a principal vítima das violências doméstica e sexual. O mesmo dado se repete nos dados do VIVA de 2011, tendo 69.83% dos casos de violência doméstica, sexual e outros tipos de violência cometida contra mulheres (Brasil, 2013). Na adolescência e na vida adulta, a maioria das vezes a violência é acometida por um único indivíduo do sexo masculino (79% dos casos de violência sexual registrados), verificando que grande parte das violências acontece dentro de casa (50% dos casos de violência contra adolescentes) e são atos de repetição (31% dos casos) (Brasil, 2008).

Segundo Pinto Jr. *et.al.* (2008), a violência doméstica desencadeia sofrimento, uma vez que a experiência abusiva à qual a criança ou o adolescente foi submetido provoca um desequilíbrio psíquico, à medida que não pode ser representada ou simbolizada pela vítima. Tardivo e Pinto Jr. (2010) apontaram que a violência doméstica é um fator de risco para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, produzindo efeitos na identidade, distúrbios de personalidade e adaptação social. Dessa forma, as vítimas podem desenvolver diferentes tipos de transtornos, como: físicos, relacionados à dificuldade de sono e alimentação; comportamentais, como abuso de drogas, condutas autodestrutivas, fugas e baixo rendimento escolar; emocionais expressos por sentimentos de medo, agressividade, culpa, vergonha, baixa auto-estima, desconfiança e transtorno de estresse pós-traumático; sexuais, com masturbação compulsiva, excessiva curiosidade sexual, exibicionismo e confusão de

[6] Na literatura internacional o temo 'maus tratos' significa a vivência tanto de abuso sexual, físico, psicológico, como negligência. No Brasil, prioriza-se o termo violência doméstica, quando ocorre abuso ou omissão por parte de pais ou responsáveis, termo este elaborado por Azevedo e Guerra (1995), no qual as autoras discutiram que o termo 'maus tratos' ou "maltrato" não definem o fenômeno devido à imprecisão da nomenclatura.

identidade sexual; e por fim, sociais, com déficit em habilidades sociais, isolamento e condutas antissociais. Os autores ressaltam ainda que esses efeitos perduram ao longo do desenvolvimento, mesmo após medidas de proteção serem tomadas.

1.3 Violência Intrafamiliar contra Adolescentes Grávidas

A Organização Mundial de Saúde (2013) aponta que, um quinto da população feminina mundial já sofreu, em algum momento de suas vidas, violência sexual ou física, considerando este um problema de saúde pública de graves dimensões. Nos Estados Unidos foi evidenciado um estudo com 1278 mulheres que frequentam as clínicas de planejamento familiar, de 16 a 29 anos vítimas dos parceiros que exercem controle e sabotagem da natalidade ligado com a coerção e gravidez indesejada, destacando-se que 53% das mesmas sofreram violência física e sexual e 19% coerção para engravidar e 15% referiram nascimentos por interferência com a contracepção (Miller *et al.*, 2008).

Em uma pesquisa desenvolvida por Audi *et al.* (2008), foi possível identificar que as situações que elevam a chance de ocorrência de violência física, sexual e/ou psicológica é ter a primeira relação sexual e a primeira gravidez antes dos 16 anos e a dificuldade para comparecer a consultas de pré-natal. Outro fator que também contribui com o aumento da vulnerabilidade destas mulheres, é o uso de bebidas alcoólicas por parte dos parceiros.

No estudo de Pereira *et al.* (2010), 14,2% das 120 gestantes adolescentes estudadas apresentaram depressão durante a gravidez, sendo que a violência experimentada durante a vida, entre outros fatores, esteve associada a este transtorno psiquiátrico. Nesta pesquisa, a prevalência de violência física durante a gestação foi de aproximadamente 7%, sendo considerada alta, visto a gravidade do tema.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo compreender a experiência vivenciada pelas adolescentes grávidas vítimas e não vítimas de violência intrafamiliar, bem como identificar situações de vulnerabilidade e risco no desenvolvimento fetal.

2 MÉTODO

2.1. Tipo de estudo

Minayo e Sanches (1993) acreditam que o método quanti-qualitativo se complementam, "o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice versa" (p. 247). Desta forma, este trabalho trata-se de é um estudo prospectivo, exploratório, descritivo e comparativo de caráter quanti-qualitativo.

2.2. Participantes

O presente estudo foi desenvolvido junto a 60 adolescentes: 30 adolescentes grávidas e sem suspeita de terem sofrido violência intrafamiliar e 30 adolescentes grávidas e com comprovação de terem vivenciado situações de violência intrafamiliar; todas atendidas em um Hospital Universitário de São Paulo. O critério utilizado para a classificação das adolescentes foi o utilizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que considera adolescentes, aqueles entre doze e dezoito anos de idade.

As adolescentes foram convidadas a participar deste estudo pela pesquisadora, a qual ~~oportunamente lhe~~ explicou a finalidade da pesquisa e solicitou o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais ou responsáveis e o Termo de Assentimento pelas adolescentes. O presente estudo foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição responsável subordinado tecnicamente à comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Ministério da Saúde (Parecer CEP-HU/USP: 1214/12. Parecer SISNEP-CAAE: 0043.0.196.198-11).

2.3 Instrumentos e Procedimentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: o formulário de caracterização do perfil de produção e reprodução social das adolescentes, entrevista semiestruturada, Inventário de Frases no Diagnóstico de Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes (IFVD). Por meio das entrevistas pretendeu-se com as adolescentes investigar o processo gravídico, sua história de vida e suas relações familiares, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas para análise dos dados. Vale lembrar que foi garantido o anonimato e o sigilo das participantes, bem como o respeito à privacidade e à intimidade e ainda garantindo-lhes a liberdade de participar ou declinar desse processo no momento em que desejarem, respeitando as recomendações do Conselho Nacional de Saúde, conforme resolução nº 466/12 (CNS, 2012).

A aplicação do Inventário de Frases no diagnóstico de violência doméstica contra crianças e adolescentes (IFVD) (Tardivo & Pinto Junior, 2010)[7] foi realizada com o intuito de contribuir com o diagnóstico das possíveis adolescentes grávidas vítimas de violência doméstica. O IFVD é composto de 57 frases (que não tratam da violência de forma direta) de fácil entendimento, que sugerem algum tipo de experiência de vitimização. As frases estão relacionadas à experiência de violência doméstica, sendo assim, relacionadas a transtornos cognitivos, comportamentais, emocionais, físicos e sexuais. A pontuação máxima no inventário é 47, e a soma total de pontos que for igual ou superior a 22 indica que o entrevistado pode ser vítima de violência doméstica. Os autores apontam que não se pode afirmar com total segurança que a criança sofre algum tipo de violência só com o IFVD, sendo assim esse inventário é um auxiliar e útil instrumento aplicado fundamentalmente em crianças e adolescentes entre 6 e 16 anos. Porém, quando existe a suspeita, esse dado é bastante indicativo.

Para análise dos dados foram considerados dois grupos constituídos com base no resultado do IFVD e nas entrevistas: um clínico e um controle. O Grupo Clínico (Gcl) foi composto por 30 adolescentes grávidas e com comprovação de terem vivenciado situação de violência intrafamiliar e o Grupo Controle (Gco) foi composto por 30 adolescentes grávidas e sem suspeita de terem sofrido violência intrafamiliar, todas eram usuárias de um Hospital Universitário de São Paulo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Grupo Clínico: Adolescentes Grávidas Vítimas de Violência

Com base nos dados do formulário de caracterização do perfil de produção e reprodução social das adolescentes, pôde-se identificar que a média de idade das adolescentes neste grupo foi de 16,6 anos de idade, sendo 53% das jovens entre 17 e 18 anos. Quanto ao **pré-natal**, 6,7% das adolescentes não sabiam responder, 56,7% iniciaram no 1º trimestre, 26,7% no 2º trimestre, 3,3% no 3º trimestre e 6,7% não havia iniciado o pré-natal. A assistência à saúde materno-fetal por meio do pré-natal é fundamental no acompanhamento do processo gravídico e na minimização de complicações que possam advir nesse período (Ministério da Saúde, 2006), desta forma, o início tardio do pré-natal é um aspecto que deve ser evitado.

[7] O projeto de adaptação e validação deste inventário foi financiado pela FAPESP – processo 06/56308-0.

Com relação ao **uso de álcool ou outras drogas**, 23,3% declararam já ter experimentado álcool e 20% outras drogas, 13,3% declararam estar usando álcool ou outras drogas no início da gestação, destas 3,3% continuou usando drogas e álcool no decorrer da gestação, 10% continuaram fumando cigarro, 3,3% continuou ingerindo bebida alcoólica e 3,3% parou de usar qualquer tipo de droga.
Os dados do IFVD demonstraram que todas as adolescentes deste grupo tiveram pontuação acima de 22 pontos.
Com as informações obtidas nas entrevistas semiestruturada observou-se algumas categorias empíricas tais como: violência intrafamiliar, violência do companheiro, uso de drogas.

3.1.1 Violência Intrafamiliar

A **violência psicológica** foi vivenciada por 23 das 30 adolescentes participantes (11 pela mãe ou tia, 11 pelo pai, irmão ou tio e 1 pelo companheiro). Os relatos abaixo apontam para essa infligida pelos membros da família contra as adolescentes durante a gravidez.

> Ele (tio) sempre foi agressivo, mas depois da minha gravidez ele piorou... ele me agride com palavras, fala que bem feito que engravidei, vou ser mãe solteira e 'mateus que pariu que o balance', fica mandando minha mãe me expulsar de casa, essas coisas assim (Gcl, E15, 18 anos)[8]

A violência psicológica mesmo não deixando marcas visíveis afeta significativamente aquele que vivenciou este tipo de violência. As mulheres por estarem grávidas se encontram em um estado ainda mais suscetível e vulnerável, momento em que precisam de maior cuidado e dedicação por parte da família e do companheiro.
Com relação à **violência física**, 10 adolescentes relataram ter sofrido este tipo de violência, em 8 delas vitimizadas pelo pai, padrasto, irmão ou tio e 2 pelo companheiro. O relato a seguir demonstra o sofrimento. *"Ela (avó) me batia muito e eu preferia ficar na rua do que em casa porque pelo menos na rua ela não ia me bater. Então toda vez que ela bebia eu ia pra rua, ficava na rua"* (Gcl, E9, 18 anos).
Além das violências já relatadas, **14 adolescentes** relataram ter sido **abandonadas pelo pai e 8 pela mãe**, dentre essas, **7 adolescentes** foram abandonadas pela mãe e pelo pai. Abaixo segue relato de uma das adolescentes:

> Minha mãe e meu pai eu nunca tive contato, minha mãe é usuária de pedra. Minha mãe mora na rua. Com quem eu mais tive contato foi com a minha avó e agora meu marido, que me ajuda. Que ficava sempre do meu lado é o meu marido, porque ele se preocupa comigo (Gcl, E9, 18 anos).

A adolescente E9 foi abandonada pela mãe e pai, morou com a avó materna, porém esta agredia fisicamente a neta, este caso foi analisado e publicado (Miura *et al,* 2014).
Com relação à violência entre os pais/responsáveis (**violência conjugal), 6 adolescentes** relataram ter vivenciado este tipo de agressão. Vários estudos (Mc Closkey & Lichter, 2003; Kitzmann, Gaylord, Holt & Kenny, 2003) vem apontando que esse tipo de violência é tão prejudicial quanto as já citadas anteriormente.

[8] Gcl é abreviatura de Grupo Clínico. E é abreviatura de entrevista. O número em frente a letra E refere ao número da entrevistada.

> Ele (padrasto) reclamava muito, ele não queria deixar eu sair, ele brigava com minha mãe quando ele bebia. Ele não chegava bater, mas ele ameaçou a minha mãe e eu não gostei, aí eu sai de casa, depois de um tempo minha mãe começou a usar droga porque ele também usava... (Gcl, E5, 15 anos).

3.1.2 Violência do companheiro

Além da violência da própria família, adolescentes relataram ter vivenciado **violência do companheiro**, 14 disseram ter sido abandonadas, 1 sofreu violência psicológica, 1 sofreu violência física e 1 sofreu tanto violência física quanto sexual do companheiro. O relato abaixo aponta para a violência física infligida pelo namorado, "*Ele ficou sabendo que eu estava grávida e ele queria me bater, ele me bateu pra eu perder, mas eu não perdi"* (Gcl, E1, 16 anos).

No caso abaixo, a violência foi tão grave que a adolescente sofreu um aborto devido à agressão.

> Ele me deu um soco no estômago na minha primeira gravidez, então eu fiquei muito preocupada comigo e com a criança. Aí deu dois meses e aí eu perdi (abortou). E ele "tava" com outra garota, que era minha amiga (Gcl, E10, 17 anos).

Outra forma de violência vivenciada pelas adolescentes identificadas nesta pesquisa é o abandono do companheiro. Segundo Gonçalves *et al.* (2001), a ausência dos companheiros é um fator estressante para a gestante e para as futuras mães solteiras, que acabam por assumir solitariamente, a responsabilidade pelo filho. Das 14 adolescentes que foram abandonadas por seus companheiros, 8 delas também sofreram com o abandono paterno.

3.1.3 Uso de Drogas Lícitas/Ilícitas

Algumas adolescentes participantes da pesquisa relatam o uso de drogas líticas e ilícitas no início da gestação, mas disseram que ainda não tinham o conhecimento de que estavam grávidas e ao receberam esta informação cessaram o uso.

> Eu tinha dezessete quando comecei a usar. Foi ano passado. A gente usava cocaína. Acho que no início da gravidez tava usando. Acho que até o quarto mês, quinto mês. Eu ainda usava. Mas depois que soube da gravidez parei mesmo. Parei de vez. Aí eu não uso mais. Nem quero também. (Gcl, E7, 18 anos).

Outras adolescentes mesmo sabendo que estavam grávidas continuaram usando drogas líticas e/ou ilícitas.

> Com 15 anos eu comecei com maconha. Às vezes assim eu fico pensando: Por que eu não paro? Eu vou falar a verdade sabe é muita tentação... Eu penso que usar drogas é prejudicial para o bebê, mas só que é difícil porque pra gente parar não é fácil, não é fácil. Mas eu quero e vou parar sim porque não faz muito tempo que eu uso (cocaína) faz uns 8, 7 meses... Assim eu uso de 5 em 5 dias. Tipo se eu usei há 5 dias atrás, hoje eu uso e amanhã eu não uso. É assim. (Gcl, E9, 18 anos).

3.2 Grupo Controle: Adolescentes Grávidas Não Vítimas de Violência

Com base nos dados do formulário de caracterização do perfil de produção e reprodução social das adolescentes, observou-se que a média de idade das adolescentes neste grupo foi de 17 anos de idade, sendo 67% das jovens entre 17 e 18 anos. Quanto ao **pré-natal**, 70% das adolescentes iniciaram no 1º trimestre, 26,7% no 2º trimestre e 3,3% no 3º trimestre.
Com relação ao **uso de álcool ou outras drogas**, 16,7% declararam já ter fumado cigarro, 23,3% já experimentaram bebidas alcoólicas, 13,3% já experimentaram outras drogas. Durante a gravidez apenas 1 adolescente declarou fumar cigarro.
Algumas categorias empíricas identificadas por meio das entrevistas foram: apoio familiar e apoio do companheiro.

3.2.1 Apoio/Suporte Familiar

A representação de família como "suporte/alicerce" define-se na percepção, pela adolescente, da família como base emocional, fonte de segurança. Sendo assim, a consolidação da gravidez na adolescência como uma experiência positiva sofre influência de inúmeras variáveis.
Todas as adolescentes deste grupo ressaltaram sobre a importância da relação familiar no processo de elaboração da gravidez e de amadurecimento da futura mãe adolescente. Vale ressaltar que as participantes apresentavam relações familiares distintas, mas, no geral, contavam com o apoio material e afetivo de seus familiares, companheiro e de seus amigos e isso lhes proporcionava segurança para vivenciar a gestação de uma forma mais saudável.

> Eles (pais) ajudam sempre assim que eu preciso de comprar alguma coisa pra bebê, eles tão ajudando. Pra mim vir pro hospital também, pagar táxi e essas coisas, eles que tão ajudando. O mais marcante para mim na gravidez foi ver a minha mãe feliz... Eu achei que a reação dela ia ser pior e do meu pai também (Gco E15, 17 anos).

Dessa forma, os resultados obtidos enfatizam a importância do contexto social sob a maneira de vivenciar uma gestação na adolescência, permitindo afirmar, aqui, que uma rede social de apoio a esse público apresenta-se como fator protetor, visto que tem potencial para minimizar as possíveis repercussões emocionais negativas enfrentadas nessas situações.

3.2.2 Apoio/Suporte do Companheiro

A literatura científica a respeito da gravidez na adolescência é vasta no que se refere às questões relacionadas à figura feminina, no entanto, quando se trata da figura masculina, o papel do parceiro é frequentemente apresentado de maneira indireta, seja por índices de mães solteiras ou pelo apontamento da sua ausência como um fator estressante para a adolescente grávida (Gonçalves *et al.*, 2001).
Desta forma, o apoio e suporte do companheiro também são importantes neste momento da vida da adolescente. Pode-se observar isso no relato abaixo.

> Ele é bastante atencioso! O que eu peço ele me dá, super preocupado, carinhoso (Gco, E11, 17 anos).

Desta forma, tanto a família da adolescente quanto seu companheiro são importante nesse processo gestacional e no puerpério, possibilitando condições saudáveis para que a mãe adolescente possa desempenhar seu papel de forma tranquila e natural.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho demonstrou o sofrimento físico, psíquico e emocional vivenciado pelas adolescentes grávidas vítimas de violência intrafamiliar por meio dos seus relatos sobre a violência sofrida nas relações familiares, nas relações com o companheiro, bem como apontou para alguns fatores de vulnerabilidade e risco social que afetam o desenvolvimento materno-fetal tais como: realização tardia do pré-natal e uso de substância lícitas e ilícitas durante a gestação.

Diferentemente, as adolescentes grávidas sem suspeita de terem vivenciado violência intrafamiliar relataram estar recebendo suporte e apoio familiar e do companheiro, potencializando o desenvolvimento materno-fetal e minimizando as situações de vulnerabilidade e risco social. Seria interessante a realização de pesquisas longitudinais de forma a que o processo de desenvolvimento da relação mãe adolescente e seu bebê pudesse ser melhor compreendida e estudada.

Diante do exposto, observou-se que o grupo de maior vulnerabilidade e risco para o desenvolvimento materno-fetal é o das adolescentes grávidas vítimas de violência intrafamiliar e requer maior atenção e disponibilidade dos profissionais que trabalham com essa problemática.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Audi, C.A.F., Segall-Corrêa, A.M., Santiago, S.M., Andrade, M.G., & Pèrez-Escamila, R. (2008). Violência doméstica na gravidez: prevalência e fatores associados. *Revista de Saúde Pública, 42*(5), 877-85.

Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. A. (1995). *Violência doméstica na infância e na adolescência.* São Paulo: Robe Editorial.

Barbón Pérez, O.G. (2011). Algunas consideraciones sobre comunicación, gênero y prevención del embarazo adolescente. *Cienc. Enferm, 17*(1), 19-25.

Black, M.M., Oberlander, S.E., Lewis, T., Knight, E.D., Zolotor, A. J., Litrownik A. J., Thompson, R., Dubowitz, H., & English, D. E. (2009). Sexual intercourse among adolescents maltreated before age 12: a prospective investigation. *Pediatrics*, *124*(3), 941-950.

Brasil. (1990). *Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e de outras providências. Recuperado em 16 maio de 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm.

Brasil. (2008). Ministério da Saúde. *Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher*. Brasília: Ministério da Saúde.

Brasil. (2010). *Brasil acelera a redução de gravidez na adolescência*. Recuperado em 01 de julho de 2012, de http://portal.saude.gov.br/portal/aplicacoes/noticias/default.cfm?pg=dspDetalheNoticia&id_area=124&CO_NOTICIA=11137

Brasil. (2013). *Sistema de Vigilância de Violência e Acidentes*. Recuperado em 12 de setembro de 2013, de http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/arquivos/pdf/2013/Mar/22/viva_2011.pdf

Gonçalves, S.D., Parada, C.M.G.L., & Bertoncello, N.M.F. (2001). Percepção de mães adolescentes acerca da participação paterna na gravidez, nascimento e criação do filho. *Rev. esc. enferm. USP, 35*(4), 406-13, 2001.

Kitzmann, K.M., Gaylord, N.K., Holt, A.R., & Kenny, E.D. (2003). Child witnesses to domestic violence: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 339-352.

Mccloskey, L.A., & Lichter, E.L. (2003). The Contribution of Marital Violence to Adolescent Aggression Across Different Relationships. J Interpers *Violence, 18*(4), 390-412.

Mc Intyre, J.K., & Widom, C.S. (2011). Childhood victimization and crime victimization. *J. Interpers. Violence, 26*, 640-663.

Miller, E., Decker, M. C., Cauley, H. L., & Levenson, R. R. (2008). Gravidez coerção, violência por parceiro intimo e gravidez indesejada. *Womens Health Nurs, 12*(3), 194-6.

Minayo, M.C.S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública, 9*(3), 239-262.

Ministério da Saúde. (2006). *Pré-natal e puerpério: atenção qualificada e humanizada. Manual Técnico*. Brasília: Ministério da Saúde.

Miura, P.O. & Tardivo, L.S.L.P.C. (2015). *A violência intrafamiliar em adolescentes grávidas: reflexões sobre a história de vida e aspectos psicodinâmicos.* Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, Brasil.

Miura, P. O., Passarini, G. M. R., Ferreira, L. S., Tardivo, L. S. L. P. C., Barrientos, D. M. S., & Paixao, R. A. P. (2014). Cumulative Vulnerability: A Case Study on intrafamilial violence, Drug Addiction and Adolescent Pregnancy. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, *48*(2esp), 53-8.

Novellino, M.S.F. (2011). Um estudo sobre as mães adolescentes brasileiras. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, *21*(1), 299-318. Recuperado em 05 de julho de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312011000100018&script=sci_arttext

Organização Mundial da Saúde. (1997). *Violence against women: a priority health issue*. Recuperado em 14 de junho de 2010, de http://www.who.int/violence_injury_prevention/vaw/infopack.htm

Organização Mundial da Saúde. (2013). Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence. Recuperado em 14 de abril de 2014, de http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/9789241564625/en/

Pereira, P.K., Lovisi, G.M., Lima, L.A., & Legay, L.F. (2010). Complicações obstétricas, eventos estressantes, violência e depressão durante a gravidez em adolescentes atendidas em unidade básica de saúde. *Rev Psiq Clín, 37*(5), 216-22.

Pinto Jr., A.A., Vieira, F.C., Santos, M.R., Fróis, N.M.R., & Tardivo, L.S.L.P.C. (2008). Vitimização e Violência: Atendimentos clínicos a partir de enquadres diferenciados. In: TARDIVO, L.S.L.P.C, & GIL, C.A. (Orgs.) *Apoiar: novas propostas em Psicologia Clínica* (p. 513-22). São Paulo: Savier.

Shrader, & Sagot. (1998). *Violência Intrafamiliar.* Organizacion Panamericana de la Salud.

Tardivo, L.S.L.P.C., & Pinto Junior, A.A. (2010). *Inventário de frases no diagnóstico de violência doméstica contra crianças e adolescentes*. (1ª ed.). São Paulo, SP: Vetor. (Coleção IFVD; vol. 1).

UNFPA (2013). *Maternidade precoce: enfrentando o desafio da gravidez na adolescência.* New York: UNFPA. Recuperado em 02 de julho de 2015, de http://www.unfpa.org.br/Arquivos/swop2013.pdf

LÊLÊ GOSTA DO QUE VÊ, E VOCÊ? AS TRAVESSIAS DAS CRIANÇAS NO PERCURSO DA SUA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Rosemary Lapa de Oliveira[1]
Daniela Loureiro Barretto[2]

RESUMO

O presente trabalho é oriundo de pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (UFBA/SEB/MEC), estruturado em componentes curriculares integrados, pautados nas teorias sobre a criança e a infância, sem desconsiderar as práticas docentes das cursistas. Sendo assim, optamos por estudar as travessias das crianças em suas itinerâncias identitárias, através do texto literário O Cabelo de Lelê, considerando que sua proximidade com os possíveis questionamentos identitários dos sujeitos de pesquisa: crianças de um bairro de periferia em Salvador, em sua maioria, descendentes de afro-brasileiros. Assim, este trabalho pretendeu discutir o que as crianças do grupo 3 falam sobre o que ouvem na contação da história, analisando a relação das representações simbólicas e a identidade das crianças. Para isso, ancoramo-nos nos estudos sobre a linguagem, a identidade e a contação de histórias. A pesquisa registra as falas, ações e reações de crianças do grupo 3 à contação do texto selecionado, relacionando com sua construção identitária. As crianças foram questionadas sobre a história contada, foi incentivado que elas desenhassem suas impressões, além de dar oportunidade de que recontassem a história, utilizando o livro, situação registrada através de vídeos. Os resultados preliminares apontam para uma construção identitária que discrimina a própria etnia, uma vez que as crianças reagem de forma repulsiva ao cabelo crespo da personagem.

Palavras-chave

educação infantil; literatura; identidade

[1] Professora Adjunta da UNEB, Professora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/FACED-UFBA. Brasil. rosy.lapa@gmail.com

[2] Professora concursada do Município de Salvador. Estudante do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/FACED-UFBA. Brasil. daniela_barretto@yahoo.com.br

APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO

Segundo Sisto (2012, p.15), "as experiências vividas e sentidas pelo leitor não se encerram ao final da história. Elas ficam "volteando" pelos meandros do ser humano". Sendo assim, optamos por estudar as travessias das crianças em suas itinerâncias identitárias, através do texto literário, elegendo a obra "O cabelo de Lêlê" (BELÉM, 2012) como fio condutor dessas itinerâncias. A ideia surgiu das experiências de contar histórias para as crianças, na roda de conversa como prática docente, buscando perceber as reações e ações das crianças diante do texto literário.

Segundo Mota (2011, p.123) "nota-se que em salas de aula onde as crianças estão sempre ouvindo histórias, elas são também frequentemente as mais expressivas, falantes". Isso se revela na prática docente, na qual as crianças, além de falarem muito, recontam histórias (imitando a professora) e ainda fazem leitura, atribuindo sentidos às imagens dos livros ou de memória, conforme o que ouviram. Assim, pode-se dizer que ouvir histórias contribui muito para o processo de letramento, mas não só isso, também colabora para as construções de narrativas de si.

Tendo foco na questão acima mencionada, objetivamos descrever a relação entre a contação de história e a relação que a criança faz consigo mesma; explicitando a situação identitária das crianças de descendência afro a partir da história contada, estabelecendo relação entre a história e as suas construções identitárias.

Percebemos, na prática, o quanto as crianças aprendem com a contação de histórias, mas para saber o que elas pensam sobre essa prática, tivemos que penetrar em seu mundo. "Se quisermos entrar no mundo das crianças, devemos dar espaço e tempo para ações individuais e coletivas das crianças – para suas brincadeiras, conversas, contos, desenhos, construções, considerações, etc." (KARLSSON, 2008 p.158). Assim, a escolha do texto literário considerou a proximidade do personagem com as características da infância e os diálogos levantados sobre o texto, privilegiou a oralidade e os jogos metafóricos próprios da idade, considerando que a criança fala não só através da voz, mas da linguagem corporal e dos desenhos.

Para tanto, tomamos de empréstimo as discussões de Hall sobre identidade para fundamentar as descrições e análises feitas. No entanto, sendo a voz da criança tão teórica quanto qualquer outro teórico, suas narrativas compõem essa pesquisa de cunho etnográfico. A etnopesquisa de base qualitativa só pode ocorrer na cultura em que o sujeito está inserido, dessa forma, entramos em contato direto com o problema a ser pesquisado, assim como com os sujeitos da pesquisa, utilizando o diário de campo como registro das falas das crianças.

Assim, fizemos um trabalho intervencionista da prática pedagógica, o que é a proposta do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil UFBA/SEB/MEC no qual esta pesquisa se situa. O referido curso está estruturado em componentes curriculares integrados, pautados nas teorias sobre a criança e a infância, sem desconsiderar as práticas docentes das cursistas, que são exclusivamente professoras atuantes na educação infantil.

Para realizar a pesquisa, as crianças foram questionadas sobre a história contada: se gostaram ou não, se conhecem alguém como Lelê, se gostariam de ter o cabelo como o da personagem. Pedimos para que elas desenhassem a parte, para elas, mais interessante da história. Aliado a isso, foi dada a oportunidade de recontarem a história, utilizando o livro. Essa parte foi registrada através de vídeo. Durante a trajetória da pesquisa, perseguimos a todo instante a seguinte pergunta: "Que representações as crianças do grupo três fazem de si e de suas representações identitárias a partir da história "O cabelo de Lelê"?

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do grupo três, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Salvador, situado no bairro Nordeste de Amaralina, um bairro de classe média e baixa, que tem uma maioria de afrodescentes residentes.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO: PERCURSOS E PERCALÇOS.

Segundo Macedo (2004), "a pesquisa é uma aventura sempre pensada". A partir dessa ideia do ilustre pesquisador, creio que, como pesquisadora, tive que estar preparada para o imprevisto. Sabemos que o campo de pesquisa não está lá acabado, apenas esperando o pesquisador. O campo de pesquisa é tão humano quanto nós. Isso significa que ele apresenta o paradoxo, a ambivalência, a contradição e o imprevisto, ainda mais numa pesquisa interessada em ouvir a criança!

Sendo assim, elegemos como alicerce a etnopesquisa de base qualitativa. Submergimos no campo, respirando a todo o momento a pesquisa, sendo professoras e pesquisadoras, registrando tudo o que os sujeitos da pesquisa falavam, filmando ou escrevendo no diário de campo. Segundo Goméz (2007), na pesquisa em educação

> ... São utilizados intensamente instrumentos de registros e relato de dados, reflexões, impressões e acontecimentos: o diário de campo, no qual costuma-se registrar, sem excessiva preocupação [...] a corrente de acontecimentos e impressões que o investigador observa, vive, recebe e experimenta durante sua estada no campo, neste caso a escola e a sala de aula. (GOMÉZ, 2007, p.109)

Percebemos, durante a pesquisa, episódios de "flagrantes ressonantes", entendimento que tomarei de empréstimo a Almeida (2014), que assim o define:

> Os flagrantes ressonantes se destacam como mediadores necessários para interpretação dos dizeres das crianças que podem ressoar na Educação Infantil e, assim, contribuir para a construção de práticas dialógicas a partir dos sentidos atribuídos por elas. Eles surgem da atitude de "flagrar" [...] o elemento flagrante é relacionado ao que procede a alguém, enquanto que o elemento ressonante é relacionado ao que se dirige a alguém. (ALMEIDA, 2014, p.82),

Os flagrantes ressonantes foram momentos em que os sujeitos falavam sobre o cabelo de Lelê sem que eu esperasse. Aconteceu com Lila[3], certa vez, estava brincando no balanço quando falou: "O cabelo de Lelê é engraçado", então logo eu perguntamos: "Porque você acha engraçado?" e ela respondeu: "Porque é muito engraçado". Esses flagrantes foram considerados para dar inteligibilidade às informações produzidas.

Para produzir as informações no campo da pesquisa, iniciamos primeiramente apresentando a capa do livro às crianças, que, ao olhar, começaram a emitir opiniões sobre o que estavam vendo: "É um bebê e ele está descalço", disse Loló. "Não é um bebê não, é uma menina", disse Lili. Contamos a história para eles, depois ouvimos e registramos suas opiniões. Em outro momento, uma semana depois, voltamos à mesma história e, com o livro na mão, perguntamos quem se lembrava de Lelê. Foi quando Lalu falou: "não quero ver, porque a gente já viu, é assustador". Nessa mesma linha de pensamento, Lelé expressou-se: "Tô com medo de voar o cabelo dela. Tem um monstro aí também". Ainda assim, fizemos a proposta do reconto da história. Alguns aceitaram e gravamos.

[3] Com o intuito de salvaguardar a imagem dos sujeitos de pesquisa, as crianças serão tratadas por nomes fictícios, tais como: Lalá, Lelé, Lili, Loló, Lulu, Lalu, Luli e Leli, fazendo alusão ao personagem da história motivadora das discussões.

As crianças tiveram a oportunidade de verbalizar suas opiniões sobre a história, se gostaram ou não e porquê, se conheciam alguém como Lelê e, no caso afirmativo, quem? Todas as falas foram registradas.

Ter o diário de campo à mão dá a possibilidade ao pesquisador de registrar a fala do sujeito da pesquisa quando não se espera que ele fale, é quando o pesquisador capta os flagrantes ressonantes. Assim, no tratamento dos dados, selecionamos as informações produzidas junto aos sujeitos de pesquisa, uma vez que muitas se repetiam e desprezamos outras, que julgamos menos relevantes para a proposta aqui desenhada. Dessa forma, procuramos selecionar critérios que estivessem de acordo com os objetivos da pesquisa, discutindo a identidade étnica.

A partir das perguntas que foram feitas às crianças sobre Lelê: "Vocês gostaram da história?" "O que acharam da história?", "Vocês conhecem alguém como Lelê?" e em outro momento, "quem se lembra da história "O cabelo de Lelê? Elaboramos um quadro com colunas, dispondo o nome de cada sujeito em cima de cada coluna, embaixo do nome de cada um, escrevemos tudo que disseram, depois fomos selecionando as falas por cores. Respostas iguais ou parecidas ficavam com a mesma cor. Separamos as falas por significados, agrupando-as por igualdade de ideias. Em uma coluna, registramos o nome de todos que disseram que não gostaram da história e porque não gostaram. Em outra coluna, registramos as falas dos sujeitos que disseram que gostaram da história e porque gostaram. Em outra coluna, registramos quem se identificou com Lelê. Em outra coluna, registramos as falas de quem demonstrou uma atitude repulsiva em relação a Lelê, como "cabelo de maluca" (Lili). Percebemos que ao fazer esses agrupamentos muitas respostas se repetiam, então selecionamos as respostas mais completas para fazer a análise que se segue. Os critérios de relevância foram as falas das crianças em relação a Lelê e a si mesmas, objetivando analisar a relação das representações simbólicas e a identidade das crianças sobre a história "O cabelo de Lelê".

A música "Sampa", de Caetano Veloso, fala da sua identidade, de como ele se descobriu quando se viu em lugar diferente, com o qual ele não se identificou. Sendo assim, relacionamos a canção às representações simbólicas das crianças.

Fala Repulsiva: "É que Narciso acha feio, o que não é espelho"

Leli diz que "o cabelo de Lelê é sujo, tem que lavar, tem que enrolar e pentear o cabelo. E diz que ele vai cair, vai ficar só a careca, vai cortar. O de Luli tem cacho. Este é estranho. O livro de Lelê é grande."

A partir da fala dessa criança, percebe-se que ela não aceita o cabelo de Lelê como ele é, pois ressalta que tem que enrolar e pentear e ainda diz que é sujo, informação que não é dita no livro. Ela compara o cabelo de Lelê com a da colega Luli, que é cheio de cachinhos feitos pela mãe dela.

Leli tem o cabelo comprido e liso. Ela traduz em sua fala um estranhamento do cabelo como o da personagem do livro o que nos indica que ela não tem vivências com pessoas que usam os cabelos da forma como Lelê usa. Para Hall (2006), "o que está em questão, aqui, é a capacidade de auto reconhecimento". Leli não se auto reconheceu na personagem, pois essa tem a etnia muito diferente da dela. Ela apresenta um modelo de como deve ser usado o cabelo: declara que deve ser enrolado e penteado. Uma vez que a criança tenha cabelos lisos e compridos, diferentes do apresentado na obra literária, então ela procura um modelo que esteja mais próximo à sua realidade e cita a colega Luli.

Assim, Leli não se identificou com a história porque ela tem a etnia diferente da personagem em tela, por isso ela se expressa dizendo "esse é estranho" e daí que podemos relacionar com a composição de Veloso (1978) quando diz "é que Narciso acha feio o que não é espelho".

Fala contraditória: "Ergue e destrói coisas belas"

Loló diz que:

> Lelê tem o cabelo grandão, bem maior que o seu rosto. Lelê não toma banho e passa perfume. Lelê toma banho quando vai à festa, Lelê foi pra a festa sem tomar banho, ficou suja e nem lavou o cabelo (cabelo sujo). Cabelo grande, duro igual ao meu.

Segundo Hall (2006), muitas vezes, a sociedade nos dá a capacidade para fazer um "reconhecimento falso" de si próprio, através das mídias e demais construções culturais. Loló, embora faça um reconhecimento entre o cabelo de Lelê e o seu "cabelo grande, duro igual ao meu", o seu reconhecimento é falso na medida em que infere que o cabelo de Lelê é grande por ele não tomar banho, informação que não é dita na narrativa. Hall (2006) nos ensina, ainda, que "dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas". Loló deixou claro que se identifica com o cabelo "duro, igual ao meu". Mas, por outro lado, diz que o seu cabelo é grande, quando não é. Loló ao mesmo tempo em que se identifica com a personagem, demonstra uma atitude repulsiva em relação a ela, apontando uma possível ideia de sujeira ao seu aspecto, por conta do cabelo aparecer solto.

Percebe-se, através da fala de Loló, uma ideia preconcebida em relação à Lelê, uma vez que o livro em momento algum fala de higiene. A contradição é clara nessa fala e ficam as perguntas: Por que Loló afirma que Lelê não toma banho? Porque tem a pele escura? Ela não passa perfume, então não é cheirosa? Levanto esses questionamentos para tentar analisar a fala desse sujeito. Ele diz que Lelê "toma banho pra ir pra festa", o que nos leva a pensar que em sua vivência, ele aprendeu com a sua família que: pra ir pra festa necessariamente tem que se tomar banho antes e posteriormente, passar perfume. Apesar de não termos a resposta do sujeito da pesquisa para a pergunta "Porque Lelê não toma banho?", uma vez que ele transferiu-se de cidade, passando a estudar no interior; é possível relacionar esse acontecimento com, certa vez, em que essa criança chegou à escola e se dirigiu à professora, falando: "Pró, eu não tomei banho pra vim à escola, não". Em outra ocasião, conversando com os alunos sobre a higiene que devemos ter com o nosso corpo, essa mesma criança disse que não tinha tomado banho. O que menos leva a analisar que ele não foi atendido em sua necessidade básica e ficou sentido por isso. Segundo Hall (2006), é pouco provável que o "falso reconhecimento" apareça na criança de um só golpe, caracterizando um momento claramente marcado por um antes e por um depois. Ele vivenciou a experiência de não tomar banho e a representou simbolicamente na história.

Fala reconhecimento: "Chamei de mau gosto o que vi"

Lili diz que: "Lelê tem um cabelo de maluca, é feia por causa do cabelo, caiu na piscina e é duro. Cabelo igual ao meu, mas é duro. Igual ao de Lila (Lila é uma criança que tem o cabelo muito grande e liso, na altura dos quadris). Lili faz um "reconhecimento falso" de si própria no reflexo do olhar do outro, que é tudo o de que precisamos para colocar em movimento a passagem entre o Imaginário e o Simbólico" (HALL,2006, p.117). Esse pensamento de Hall fundamenta que o cabelo de Lili (curto e crespo) é muito diferente do de Lila (liso e comprido). Por isto, "o reconhecimento falso". E Lili continua: "O cabelo de Lelê é cheio." Sobre o que achava da história, respondeu: "Não acho nada, porque ela tem o cabelo maluco."

A fala de Lili nos remete à seguinte reflexão: o cabelo ao natural, crespo ou assanhado, ela traduz como "cabelo de maluca". Provavelmente ela deve ter ouvido em casa: "vamos pentear este cabelo, está parecendo cabelo de maluca". Quando ela diz que "caiu na piscina e é duro", é possível inferir que a apropriação dessa fala se deu a partir da sua própria experiência ao tomar banho de piscina e perceber "os cabelos duros" por causa do cloro.

Apesar das contradições das falas de Loló e Lili, observa-se que ambos se identificaram com o cabelo crespo de Lelê. Quando eles disseram: "igual ao meu" há uma identificação

uma vez que, ambos têm cabelos crespos. Por outro lado, percebe-se uma repulsa de Lili ao falar: "cabelo de maluca" e "é feia por causa do cabelo".
A maioria falou que conhece alguém com aquele cabelo. Lalá se identificou com a história, como a maior parte das crianças, principalmente quando aparecem os penteados. As crianças falavam: "Parece a minha mãe! é a minha tia! aqui é a tia Edna, aqui sou eu."
Diante das falas das crianças, pode-se perceber que elas reagem de forma repulsiva ao cabelo crespo da personagem do livro literário, provavelmente por não terem contato com pessoas que usam os cabelos soltos como a personagem, mas reconhecem o biótipo de Lelê. Assim, podemos fazer um paralelo com a música "Sampa": "é que Narciso acha feio o que não é espelho", ou seja, o senso comum do humano: "é diferente de mim, então eu não gosto, é feio" ou, ao contrário, tem contato com pessoas que tem o cabelo crespo da personagem e até se identificam com os penteados de Lelê, mas reproduzem experiências vividas anteriormente, como exemplo: "vamos pentear os cabelos, está parecendo uma maluca" ou "seu cabelo está duro da piscina". São falas do senso comum, que fazem parte da nossa cultura. Para Vygotsky (1992), a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. Assim, entendemos os posicionamentos de repulsa das crianças a uma característica que faz parte de sua própria etnia.

Fala identitária: "E novos baianos te podem curtir numa boa"

Lalá aceita bem a sua identidade, tem a pele negra e se reconheceu na história. Em nenhum momento, expressou-se de forma repulsiva em relação ao cabelo crespo de Lelê. Ao contrário, se identificou com a personagem do livro. Já era possível observar isso ao longo da pesquisa e pudemos comprovar no dia 20 de novembro, dia em que fizemos um desfile em homenagem à consciência negra, e Lalá desfilou, encantando a todos.
Lalá e Lulu foram os únicos sujeitos da pesquisa que se identificaram completamente com a história, Lulu tem a pele bem mais clara do que Lalá, mas também tem a etnia afro. Foi possível perceber o quanto gostou da história não só porque verbalizou isso, mas por causa do seu semblante de aceitação. Só percebemos atitudes positivas desses dois sujeitos em relação à história. Eles não só gostaram, mas demonstraram uma aceitação muito positiva do enredo. Assim como Lalá, Lulu também aceita bem a sua identidade. Durante todo o percurso da pesquisa, eles sempre se expressaram positivamente em relação à história. Os dois são afrodescendentes.
Nesse caminho de construção identitária, percebemos, na prática, o quanto as crianças aprendem com a contação de histórias, como as narrativas provocam reflexões sobre si, na elaboração de suas identidades étnicas, sociais, familiares, religiosas, etc. embora tenhamos nos focado na questão identitária étnica.
Para que essa pesquisa fosse realizada, tivemos que escutar as crianças. Assim, aprendemos que a escuta sensível é uma aliada no desenvolvimento integral da criança, desde a sua oralidade, até nas elaborações sobre sua condição de ser no mundo. Mas, para que a voz a criança seja considerada, ela precisa ser respeitada como um sujeito de direitos que é. Definitivamente, ela não é um ser incompleto ou um ser em miniatura, como já foi concebida.
A Educação Infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, pois ela é a base para a criança conquistar habilidades no campo da linguagem, da matemática, no aspecto sensório-motor, na música e nas artes visuais. São habilidades que precisam ser desenvolvidas para o êxito da criança durante o seu desenvolvimento físico, intelectual e psicossocial.
Diante de todo o exposto sobre o tema: "Lelê gosta do que vê, e você? As travessias das crianças no percurso da sua construção identitária" percebe-se que apesar de ter havido a identificação com os penteados, a maioria dos sujeitos da pesquisa tem uma construção identitária que discrimina a própria etnia, no momento em que as crianças reagem de

forma repulsiva ao cabelo crespo da personagem do livro literário quando afirmam: “é feia”, “cabelo duro, igual ao meu”, “cabelo de maluca”, “está louca”, “não tomou banho”, “não passa perfume” e “está suja”.

Assim, ficou latente, com este trabalho, que existe uma carência de valorização da cultura africana por parte de toda a sociedade. Deveria existir uma lei mais severa de obrigatoriedade desse estudo desde a educação infantil. Não que isso por si só resolva a situação descrita nesta pesquisa, mas é preciso que a escola faça a sua parte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Risonete Lima de (2014). *Cenas Simbólicas e Enunciação Oral: ressonâncias de sentidos na Educação Infantil*. disponível em: https://repositorio.ufba.br, acesso em 10 de julho de 2015.

BELÉM, Valéria (2012). *O cabelo de Lelê*. - São Paulo: IBEP. Ilustrações de Adriana Mendonça

GOMÉZ, A. I. Pérez e SACRISTÁN, J. Gimeno (1998). *Compreender e transformar o ensino*. RJ: Artmed, (reimpressão 2007).

HALL, Stuart (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 11ª edição

KARLSSON, Liisa (2008). Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar . In Cruz, S. H.V. (org.). *A criança fala – a escuta de crianças em pesquisa.* São Paulo: Cortez

MACEDO, Roberto Sidnei (2004). *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: EDUFBA (2ª edição)

MOTA, Almir (2011). Da boca da noite para o acolhimento na escola in Prieto, B. (0rg.). *Contadores de Histórias – um exercício para muitas vozes*. (p.121-126) 1ª edição Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas

SISTO, Celso (2015). *A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil.* Disponível em: http//www.celsosisto.com.br**,** acesso em 10 de julho de 2015

VELOSO, Caetano (1978). *Sampa, Álbum: Muito - Dentro da Estrela Azulada*. Disponível em: WWW.youtube.com, acesso em 17 de fevereiro de 2016, às 14h 02min 08s.

VYGOTSKY, Lev (1992). *Vygotsky e o conceito de pensamento verbal*. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br, acesso em 17 de junho de 2015.

O QUE NARRAM OS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA ACERCA DAS SUAS APRENDIZAGENS SOBRE AS INFÂNCIAS DURANTE A GRADUAÇÃO?

Samantha Dias de Lima[1]

RESUMO

A pesquisa investigou como se dá a formação inicial para o/a pedagogo/a que irá trabalhar na EI e que conhecimentos a Pedagogia possibilita para essa docência. O campo empírico da pesquisa foi um curso de Pedagogia de um instituto de educação da Região Metropolitana de Porto Alegre, (RS/Brasil), que teve seu Projeto Político Curso (PPC) e ementário analisados. Pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como estratégia metodológica a análise das narrativas escritas produzidas por oito formandos do último semestre do curso que narram suas aprendizagens construídas nas questões das Infâncias e da Educação Infantil. A pesquisa apontou uma *invisibilidade sociológica* acerca do pensar as infâncias de forma previamente instituída neste curso e indica como encaminhamentos a necessidade de incorporar no currículo e nos demais documentos legais do curso, como no PPC, questões relacionadas às múltiplas infâncias, em forma de disciplinas e/ou projetos de extensão.

Palavras-chave

Infâncias. Educação Infantil. Pedagogia. Formação inicial.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS/BRASIL). Docente do Centro Universitário IPA (RS/BRASIL), Instituto Superior de Educação Equipe (RS/BRASIL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS/BRASIL). Contatos: samanthalima06@gmail.com

1. Pedagogia enquanto Formação Inicial

Nos últimos anos, os pesquisadores e mesmo os pedagogos e pedagogas, têm tido a difícil missão de obter consenso sobre questões cruciais relacionadas à formação inicial obtida no curso de Pedagogia, bem como sua futura atuação profissional.
Esses debates ocorrem no Brasil desde o final da década de setenta, do recente século passado permanecendo em pauta mesmo após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia pelo CNE, no parecer CNE/CP n. 5, de dezembro de 2005, e da Resolução n.1, de maio de 2006, quase dez anos após a aprovação da LDBEN 9.394, de dezembro de 1996.
Quanto às discussões decorrentes das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, a mais alardeada se refere ao *equívoco* conforme descrito por Franco (2012),

> [...] pedagogo e professor são trabalhos próximos, devem estar articulados, mas a docência não se assume à pedagogia nem esta àquela. [...] Por motivos nem tão claro assim, os cursos de Pedagogia no Brasil constroem-se com a intencionalidade de formar o professor, utilizando-se do discurso de que forma o pedagogo também. O fato é que os legisladores que assim estruturaram as diretrizes para o curso demonstram desconhecer as diferenças [?] e articulações entre a pedagogia e a docência. Em suma, pode-se dizer que todo professor deveria ser pedagogo, no sentido lato do termo, ou seja, pautar-se por conhecimentos pedagógicos na organização da sua prática (Franco, 2012, p.31).

Ao recorrermos às fontes, como a obra de Pimenta (2011), encontra-se a primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil em 1939, onde previa a formação do Bacharel em Pedagogia, tido como *técnico em educação*. Em 1961, a Lei n. 4.024/61 mantém o curso enquanto bacharelado, reforçado pelo parecer CFE 251/62 e regulamenta as licenciaturas pelo parecer CFE 292/62. Apenas no parecer CFE 251/69, é abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações, conforme Pimenta (2011), com a ideia de formar o especialista no professor, ou seja, seria um licenciado especialista em uma área da educação.
A formação de professores por ser um tema eminentemente complexo está intimamente ligada com a própria história da educação. O trabalho desenvolvido no Ensino Superior de formar professores, demanda por sua vez articulação sociopolítica entre a educação superior e os demais níveis, necessitando uma consolidação de um comprometimento com a qualidade da educação nacional. Libâneo (2002) questiona: *Será possível formar especialistas técnicos em educação, pedagogos, ao mesmo tempo em que se forma o professor?* Segundo o autor, não se trata de saudosismo, nem corporativismo.
Com relação à formação do professor-pedagogo, o Ensino Superior enfrenta questionamentos segundo Nóvoa (1992), sobre que tipo de conhecimentos e de saber-fazer/competências permitirão aos professores desempenhar o seu trabalho nas escolas? Como deveria ser a formação mais viável para subsidiar o desempenho do seu trabalho? A partir desses questionamentos, o autor afirma que as reformas educativas apresentam uma oportunidade para compreender questões, pois o que acontece na educação reflete o que, de fato, se manifesta em diferentes áreas da sociedade.

> [...] o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irredutível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos,

> de ideias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação como tal não é também um pedagogo; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um "mais" na e pela articulação teoria-prática na educação (Libâneo, 2002, p.35).

Se levarmos em conta o que é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia, encontramos no artigo 3 o que se espera desse acadêmico:

> Art.3º - O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único: Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:
>
> I- o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
>
> II- a pesquisa, a análise e a aplicação os resultados de investigações de interessada área educacional;
>
> III- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (Brasil, 2006, p.01)

A Pedagogia tem, na sua trajetória, um status de ciência da educação, que vem se consolidando como tal. Contudo, as últimas proposições legais também delegam à Pedagogia um caráter científico concomitante com sua ação docente, o que leva muitos acadêmicos a optarem pela Pedagogia com vistas de aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas cotidianas, ligadas às questões didáticas *do como fazer*.
O que encontramos nas narrativas dos alunos neste sentido do papel da Pedagogia, se refere às questões de transformação social, arraigada nas Tendências Pedagógicas Progressistas, as quais têm sido impressas nos currículos dos cursos desde a década de 1970, tendo como referência as Tendências Pedagógicas mais contemporâneas, num viés mais Progressista, como a Libertadora (Paulo Freire), Libertária (Freinet e Arroyo), Crítico-Social (Saviani), conforme vemos explicitado no trecho a seguir:

Nesta caminhada, percebo que a Pedagogia é a melhor escolha para quem acredita na transformação das pessoas, na busca constante de conhecimentos, na troca de experiências e vivências que geram o aprendizado para a vida toda, pois acredito realmente que a Pedagogia torna os seres humanos mais "humanos", capazes de serem sujeitos pensantes, conscientes, críticos, agentes protagonistas da sua própria história no mundo. O curso de Pedagogia é o primeiro passo que podemos dar quando se quer trabalhar com a Educação e suas variáveis: formal, não-formal e informal (PED 1).

Quadro 1: Narrativa sobre escolha pela Pedagogia

Na narrativa acima, podemos perceber que o acadêmico expressa o desejo de uma formação em pedagogia mais abrangente que *forma* o pedagogo para atuar na *Educação e suas variáveis: formal, não-formal e informal,* em consonância com o que as DCNP (2006) apontam.

Até a promulgação da LDBEN (1996), o profissional para atuar na Educação Infantil não precisava ter uma formação específica, sendo que sua maior qualidade era *gostar de crianças*, essa legitimidade da identidade em nosso país é algo que vem sendo delineada considerando os novos rumos que a educação para a criança pequena vem construindo.

O entendimento do mundo se manifesta primeiramente ao que entendemos por nós, as mudanças começam por cada um de nós, de maneira individual. De acordo com este pensamento, digo que a Pedagogia contribui com possibilidades diversas, descobertas, entendimento e olhar destinadas a infância e consecutivamente cada criança, ou como disse anteriormente, na sua singularidade (PED 6).

Quadro 2: Contribuições da Pedagogia

Hoje não apenas por uma questão de exigência legal, mas também por exigência social, esse pedagogo que atua na Educação Infantil vem ganhando espaço na literatura, nas formações oferecidas e nos espaços de debate, ainda que em alguns momentos surja um desconforto pela comparação com o professor dos Anos Iniciais e na rotina de trabalho deste, pois na EI existem peculiaridades pedagógicas como a avaliação e os registros diferenciados, além das cobranças institucionais e sociais distintas. Isso faz com que alguns pedagogos tenham dúvidas do papel a desempenhar, porque, em alguns momentos, o cuidar e educar por mais complexo que seja, é inferiorizado por alguns profissionais que atuam em outras etapas da educação, e não reconhecem essa ação como fruto de um investimento acadêmico e profissional.

Optei pela pedagogia para poder aprender mais sobre a educação, e principalmente para obter mais conhecimento em relação à educação infantil, área em que atuo. Acreditando que através da parte teórica conseguiria melhorar a minha prática, pois trabalhava há quatro anos na ed. infantil, fui buscar conhecimento (PED 9).

Quadro 3: Narrativa sobre escolha pela Pedagogia

Assim o pedagogo ao longo dos tempos fez arranjos para profissionalizar a sua atuação, que percorreu nos últimos anos, por diferentes ações pedagógicas, tais como atividades de: prontidão, recreação, lúdico, preparação para os Anos Iniciais, entre outras. Até o momento em que *percebemos* a infância como período próprio, que ultrapassava a categoria etária, sendo reconhecida como fenômeno social próprio, que dispensava ser encarada como algo que servia a outro propósito - que não o ser criança e aproveitar com singularidade esse momento, que não é preparatório, nem superficial por ter envolvido sujeitos tidos por alguns profissionais como ainda inabilitados para uma educação institucionalizada, provavelmente pela própria historicidade do ofício nesta etapa.

2. Que *infâncias* se percebe em meio a essa rede discursiva?

Primeiramente, cabe registrar o entendimento quanto às escritas, uma vez que nas narrativas estão engendrados, ainda que invisibilizadas, uma rede discursiva, composta pelos atravessamentos familiares, escolares, sociais, culturais, políticos, religiosos, entre outros, que compõem e acompanham a história de cada um desses sujeitos.

Na continuidade do texto, apresentam-se alguns excertos das narrativas que retratam os achados da pesquisa, mas iniciamos a discussão desse item com uma tabela panorâmica dos *discursos relacionados à Infância e o que é ser criança segundo as narrativas.*

- Imagem romântica e inocente;
- Proteção e cuidado;
- Incompletude bio-psicológica;
- Fase de desenvolvimento que deve ser "aproveitada"
- Necessidade do conhecimento do "funcionamento da criança" (criança enquanto sujeito funcional a ser conhecido parte a parte);
- Preparação do professor para as atividades didáticas;
- Metodologias facilitadoras de aprendizagens = Educação infantil com produções = professor competente.

Quadro 4: Discursos impregnados na temática Infância e Criança

Nas narrativas estão presentes elementos que correspondem a essas características, tais como: cuidado, romantismo, psicologia, desenvolvimento, incompletude, adultização, preparação para algo posterior e não a valorização da infância enquanto período próprio.

> A infância existe desde a antiguidade e, ao longo dos tempos, teve grandes evoluções. A criança passou a ser reconhecida não apenas como um mini-adulto, mas como uma pessoa que, hoje tem o seu espaço na sociedade. (PED 4).

Quadro 5: Narrativa sobre Infância

Percebemos, no discurso anterior, o reconhecimento à infância, conferindo-lhe um novo lugar na sociedade, com *status* de pertencimento. Contudo, as concepções empregadas de uma perspectiva romântica, de uma criança naturalmente sincera e carinhosa, que possui uma missão no mundo, ainda são recorrentes, conforme podemos constatar na próxima narrativa.

> *[...] crianças, elas me passam alegria, energia, são curiosas, sinceras, carinhosas e nos surpreendem com sua simplicidade de enxergar o mundo. [...] Para mim, as crianças são presenças iluminadas que veem a este mundo para nos ensinar algumas virtudes como a tolerância, a paciência, o dom de saber ouvir com o coração, a sinceridade e principalmente o amor. (PED1).*

Quadro 6: Narrativa sobre as crianças

O que podemos apurar na narrativa anterior é a criança *angelical*, pura e carinhosa por *essência*. Os aspectos que norteiam as concepções de criança biológica, a ser orientada pela epistemologia genética estão muito presentes nos discursos das narrativas. Os acadêmicos realmente creem que a maior aproximação teórica trabalhada no curso sobre as crianças e as infâncias se dá pelo viés psicológico/desenvolvimentista, e que por consequência uma educação para criança pequena deve considerar e abordar por este aspecto:

> *Durante a minha graduação, minha concepção de criança se refere ao ser especial que está nos primeiros anos de vida do seu desenvolvimento e aprendizado, seja ele nos aspectos físico, cognitivo, na linguagem e no aspecto sócio-afetivo. [...] A infância é o período, ou a fase da vida humana em que a criança mais desenvolve as suas capacidades e habilidades, compreende o nascimento até aproximadamente os doze anos, onde é formada a personalidade do ser e despertadas as suas inclinações, os seus dons, as suas "inteligências múltiplas", como diria Howard Gardner, portanto acredito que cabe ao professor a tarefa e a responsabilidade de saber identificar e melhor trabalhar estas questões, a fim de potencializar o que tem de melhor nas crianças: elas mesmas! (PED 1).*

Quadro 7: Narrativa sobre as crianças

Potencialize seu aluno... É o que alguns acadêmicos, como citado no quando anterior acredita. Na educação infantil, isso é um resquício das ideias do *Kindergarten*, traduzido para nosso vocabulário Jardim-de-Infância, em que a criança era tida como uma semente que

se bem cultivada floresceria, literalmente *jardim de crianças*, criado por Froebel (1782-1852), um educador alemão, seguidor de Pestalozzi (1746-1827), influenciado por uma perspectiva mística, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade que envolvia o ser infantil (Oliveira, 2002). Outra passagem que também está presente no que se pensa sobre a infância, é a ideia de *fertilidade*, conforme é possível perceber no trecho abaixo:

O educar e o cuidar na Educação Infantil ocorrem simultaneamente à organização de atividades que garantam o direito de brincar das crianças, pois este constitui um espaço sócio-moral fértil na construção dos saberes, considerando-se, também, o direito da mesma aos minutos presentes, a ser o que ela é, um ser brincante. (PED 2)

Quadro 8: Narrativa sobre o Educar e o Cuidar

Regue seu aluno, um ser fértil e brincante. É incrível como muitos alunos, apesar de serem formandos, mantêm concepções acerca da infância e da criança como seres de incompletude e naturalmente brincantes. Entendo o brincar como uma possibilidade infantil de vivenciar diferentes situações, mas que não é algo apenas natural, é uma atividade que necessita ser incentivada, mediada e por que não utilizada em situações pontuais para o ensino. Brincando também se aprende, mas pode-se brincar por prazer, sem a ideia simplista de que as crianças são naturalmente brincantes.

> A Educação Infantil que desejamos é aquela que privilegia a existência plena da criança naquilo que lhe é próprio e específico, sem desistências, concessões nem transferências. Isso exige a contribuição de tudo aquilo que compõe o universo escolar: a pessoa da criança, dos profissionais, seus colaboradores, os conteúdos escolares e curriculares, os objetos, a instituição (Redin, 2000, p.4).

Contudo não devemos encarar a infância, nem a Educação Infantil como um tempo preparatório para algo importante que virá, pois esse período já é significativo por si. É possível evidenciar sim, que a criança na faixa etária da Educação Infantil passa por muitas mudanças e, principalmente, vivência muitas situações pela primeira vez, mas isso deve ser encarado como situações de aprendizagens e não preparatórias.

É nessa fase que a criança adquire conhecimentos que levará para toda a sua vida. Minha construção da concepção de infância e criança, é que a infância é uma fase, um período de extrema importância para a criança, para o seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, para a construção da sua vida adulta, de sua personalidade, suas características, suas relações sociais, culturais, o raciocínio, o pensamento e a linguagem (PED 4).

Quadro 9: Narrativa sobre os conhecimentos adquiridos pelas crianças

Desta forma, reitera-se que a Educação Infantil não é tempo para preparação. É um tempo presente, digno de ser vivido, que tem em seu meio um grupo social - *produtor* de culturas. *Tempo de preparo: aproximadamente uns cinco anos?* Não preparamos, quando muito, instrumentalizamos as crianças de possibilidades e de estratégias para resolução de problemas do seu cotidiano. Como que roupa usar em dias de chuva? Como ajudar meu colega que chora ao chegar na escola? Por que tenho que emprestar meu brinquedo? Por que não posso morder e empurrar quem me perturba? Esses cinco anos possíveis de viver a Educação Infantil, darão possibilidades de viver os próximos, não porque as crianças foram treinadas e conseguem fazer ações como escrever o nome, mas porque sabem viver em sociedade, respeitando o próximo e a si. Porque descobriram o que gostam de fazer e o que fazer quando não gostam de algo. Crê-se numa Educação Infantil em que convivemos com as

crianças, com intencionalidade pedagógica, mas com aprendizagens de ambos os lados: crianças e professores, que através de vivências, desenvolvem experiências.
Neste próximo quadro temos alguns exemplos de reações do adulto frente à criança e à infância, os quais merecem nossa atenção e reflexão.
[...] é um ser que precisa de muito carinho, cuidado, amor, compreensão, afeto, dedicação, "limite" no sentido de orientação a respeito das regras e combinações para a melhor convivência(PED1).

Dentro de minha concepção, criança é um ser humano que está no período de infância e necessita de atenção e cuidados, e infância é a fase do brincar, do estudar, mas sem a responsabilidade do adulto (PED3).
A principal concepção é ter claro que a criança é um ser em desenvolvimento e que somos um espelho para eles, que não adianta falarmos uma coisa e fazermos outra porque em sua inocência eles repetem/imitam nossas atitudes e não o que apenas falamos (PED9).

Quadro 10: Narrativas sobre reações do adulto com relação as crianças

Durante a graduação fui percebendo como a infância é singular, e com isto compreendi a importância que temos na sociedade, enquanto educadores, contribuindo para a formação de cada criança, cada vida que por nós passou ou passará. Podemos ou não, de fato, fazer a diferença na base, no princípio da vida escolar delas, depende de cada um de nós (PED6).

Quadro 11: Narrativa sobre a Infância

Cada educador configurará sua forma de ser docente, receberá influência de seus professores do curso de Pedagogia e também dos outros que teve ao longo da sua trajetória como estudante. É possível, mas não determinante, que sua escolha possa ter haver com uma experiência enquanto aluno, como pode ter sido apenas um desejo profissional.

A infância hoje vem desaparecendo, pois os pais querem acelerar o crescimento de seus filhos e criam as crianças como se fossem adultos, querem que seus filhos tenham compromissos e reponsabilidades como tal, deixando de lado o lúdico que faz parte desta fase (PED3).
Nem sempre toda criança tem infância. Ser criança não significa que necessariamente ter infância. Infância deve conter brincadeiras, diversão, felicidade em todos os sentidos. Criança hoje às vezes é mais adulta que os próprios pais (PED7).

Quadro 12: Narrativa sobre a Infância

A infância não está desaparecendo, está mudando, sendo vista de outra lente, interpretada de outra forma. É oportuno registrar que a lente que enxergo as infâncias e as crianças é apoiada nos Estudos da Infância e na Sociologia da Infância, pois é desse lugar que sustento minha forma de pensar as infâncias e as crianças. De um lugar que vê o adulto e a criança em constantes e mútuas aprendizagens, em que o adulto pode até ter um pouco mais de conhecimento da vida pelas vivências tidas, mas que também aprende com a criança.

3. **Pedagoga/o para atuar na infância: algumas considerações**

Acredita-se que esses acadêmicos possam perceber que se mudam as formas como as infâncias se apresentam e as crianças experimentam essas muitas linguagens, as muitas formas de viver as infâncias, cabe a nós, educadores, (re)pensarmos nossas práticas, que vão muito além de concepções didáticas ou psicológicas, precisam ser também filosóficas, antropológicas e sociológicas.

Entendo que o professor/educador, além da sensibilidade, deve ser possuidor de conhecimentos que o coloquem em condições de distinguir, no coletivo da sala de aula, as necessidades básicas de cada criança: as necessidades orgânicas, também denominadas biológicas e as necessidades sociais geradas pelo meio e que a criança está inserida. Neste contexto, a prática pedagógica deve se constituir em um processo de ensino-aprendizagem das diferentes linguagens e 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 maneira adequada, suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, e possa construir hipóteses sobre o mundo, elaborando sua própria identidade (PED2).

Quadro 13: Narrativa sobre ação do Educador

Várias publicações lidas para este estudo apontam para um pedagogo cada vez mais preocupado com a sua formação e com a qualidade do seu trabalho, também no espaço da Educação Infantil, ciente de que as diversas situações cotidianas, promovidas por ele, possibilitam à criança a construção de novos significados e a reconstrução de outros.

Arroyo, em seu texto 'A Infância interroga a Pedagogia', publicado no livro de Manuel Sarmento e Maria Cristina Soares de Gouveia, traz alguns questionamentos sobre essa *verdade pedagógica*, bem como sobre a infância. Um destes questionamentos é sobre a "necessidade de compreender quais as circunstâncias que possibilitaram a sociedade adulta perceber a criança como um outro distinto" (Arroyo, 2009, p.122).

Percebe-se que a Pedagogia retoma seu olhar sobre a infância na medida em que está sendo interrogada pelas ciências humanas e ambas estão sendo interrogadas pela própria infância. Esse diálogo faz com que outro pensar e fazer educativo seja possível. Ainda que hoje tenhamos outras concepções de infância, conforme trecho a seguir:

> A figura do pedagogo vai se configurando no mesmo movimento da configuração histórica da infância. A infância não é um simples conceito, é um preceito, [...], vinculado a ideais de felicidade e emancipação, nos lembra Phillippe Ariès. Ou vinculada a um ideal-projeto de harmoniosa maturação, nos adverte J.J. Rousseau. Um projeto vinculado muito antes a *paidéia*, que nasce preocupada com a educação justa da infância. Maturação, felicidade, emancipação, harmonia ou educação justa [...] tudo valores, ideais e projetos onde a infância e seu artífice, o pedagogo, se configuram (Arroyo, 2000, p.39).

O que tem se produzido e pensado atualmente acerca das infâncias e da Pedagogia é oriundo de construções históricas, culturais e sociais. O que faz com que possamos debater sobre essas construções, entendendo-as não como verdades absolutas, mas como resultado de um período, de uma sociedade, e considerando-as a partir de um momento que está em constante modificação.

A Pedagogia é voltada para a criança e infância e esta formação nos possibilita conhecer quem é essa criança, suas necessidades e como mediar o conhecimento para que este seja construído com bases sólidas, não esquecendo a ludicidade que faz parte deste importante período (PED3).

Quadro 14: Narrativa sobre a Pedagogia e a Infância

Neste sentido, pensar a formação dos pedagogos e pedagogas, os quais irão atuar na Educação Infantil, é de extrema relevância, dada a sua atuação como mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem, tanto em âmbito pedagógico nas escolas, como na perspectiva social, em meio às discussões em sociedade. Esses profissionais possibilitam a primeira etapa da educação básica uma trajetória relevante, contemplando o lúdico, a curiosidade, a criação e o conhecimento, unindo o cuidar e o educar em uma única dimensão.

Daí a importância do entendimento pedagógico dos pedagogos que irão atuar na EI de propiciar situações que possibilitem as crianças investigarem o mundo em que vivem e a si mesmas. Esses novos elementos promovem a figura do pedagogo como alguém que necessita estar atento à realidade atual, e principalmente, as mais variadas manifestações das crianças, tendo clareza da sua concepção de infância.
É evidente que não se trata apenas de uma questão individual do pedagogo a sua formação inicial. Libâneo argumenta que, "[...] obviamente, não cabe imaginar que um curso de Pedagogia venha a incluir a formação de todos os profissionais mencionados [...]" (2002, p.60), contudo é compromisso deste profissional receber e buscar no curso de Pedagogia referências acerca das questões de Infância e Educação Infantil, para que saiba interagir/educar nesse ambiente.

3.1 Didáticas e Psicologias: ensinar & entender

Como podemos observar, a suficiências das disciplinas não é consenso entre os acadêmicos, pois não apresentam números próximos sobre a lembrança de disciplinas que tratam da temática. Independente do número de disciplinas, o que se evidencia como a única certeza exposta no quadro pelos acadêmicos, é o trecho a seguir:

Acredito que todas as disciplinas do curso trataram e tratam dessa temática, mas posso afirmar que em Psicologia essa temática foi muito bem trabalhada, a partir daí pude entender as fases do desenvolvimento do meu aluno e assim perceber o que ele é capaz ou não (PED 8).

Quadro 15: Narrativa sobre disciplinas cursadas na Pedagogia

Percebe-se que a mesma retrata a infância psicologizada, organizada em fases do desenvolvimento, sem um entendimento sociológico de criança ou de infância enquanto período social, mas como período biológico.

Na disciplina de FAP de educação infantil (nome correto da disciplina é Didática e organização curricular da Educação Infantil) tivemos alguma coisa, mas não lembro muito bem. Como não lembro, não posso opinar (PED7); [...] a única experiência que tive foi nos estágios obrigatórios (PED3).

Quadro 16: Narrativa sobre disciplinas cursadas na Pedagogia

Conforme observamos nas escritas, os formandos reconhecem as disciplinas que abordam os temas da tese nas disciplinas voltadas às questões mais próximas das áreas da psicologia e didática.

A Pedagogia dá a base, o suporte inicial que os futuros professores precisam para entender as diversas dimensões sobre a criança, o adolescente, as metodologias, a didática, os recursos, as diversas atividades, os meios e estratégias que podemos realizar e estimular nos alunos para que possam desenvolver as suas capacidades e habilidades [...] (PED1).

Quadro 17: Narrativa sobre a Pedagogia

Ao passo que a Pedagogia vai buscando seu espaço de cientificidade paulatinamente, necessita abandonar o retrato de um curso que historicamente se dedicou a focar em ensinar os fazeres e incorporar às suas questões contemporâneas - os saberes. Tardif (2014) traz com muita propriedade quatro saberes que constroem a profissão docente: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais. Mas o curso precisa encontrar a medida de desenvolver esses saberes, bem como de trabalhar com os alunos para que os percebam também, e possam se aproximar de uma abordagem que concebe a infância por outra lente, como os discursos sociológicos apresentados no quadro a seguir.

▪ A figura do pedagogo vai se configurando no mesmo movimento da configuração histórica da infância; ▪ O que temos produzido e pensado atualmente acerca das infâncias e da Pedagogia é oriundo de construções históricas, culturais e sociais; ▪ Pedagogo como alguém que necessita estar atento à realidade atual, e principalmente, as mais variadas manifestações das crianças, tendo clareza da sua concepção de infância.

Quadro 18: Discursos recorrentes sobre Pedagogia e infância na literatura

Conforme Tardif (2014), "de fato, quando interrogamos os professores sobre a sua relação com os saberes, eles apontam, a partir das categorias de seu próprio discurso saberes que denominam de práticos ou experienciais (p.48)", mas ser pedagogo para as infâncias vai além, exige clareza da sua concepção de infância e da sua proposta para a Educação Infantil. Neste sentido, a Pedagogia, os pedagogos, precisam se liberar de verdades institucionalizas sobre a infância e a Pedagogia, percebendo as mudanças e conquistas dos últimos tempos.

Referências

ARROYO, M. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.* Petrópolis: Vozes

ARROYO, M (2009). A infância interroga a Pedagogia In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. (p.119-140). Petrópolis, RJ: Vozes

BRASIL (2016). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/1996. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21/04/2016.

BRASIL (2006). *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02/04/2016.

FRANCO, M. A. S (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez

LIBÂNEO, J. C. (2002). *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez

NÓVOA, A. (1992) (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora

OLIVEIRA, Z. R. de (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S. G. Pedagogia (2011) (org). *Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez

REDIN, E (2000). *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca.* 3.ed. Porto Alegre: Mediação

TARDIF, M (2014). *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes

LAÇOS DE AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: O QUE O OUTRO NOS PROVOCA?

Sílvia Cardoso Rocha[1]

Resumo

A proposta deste artigo é apresentar um recorte de uma pesquisa de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, à Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores. Este trabalho concluído no ano de 2010[2] teve como objetivo investigar e refletir como são constituídos os laços afetivos na relação entre educadoras e educandos, em uma escola de Educação Básica da Rede Estadual no Município de Morro da Fumaça, em Santa Catarina. Afetividade é aqui compreendida como um estado de afinidade profunda entre as pessoas e o ambiente, capaz de originar sentimentos de amor, desvelo, amizade, altruísmo, por exemplo, ou aqueles que promovem a desqualificação dos sujeitos e limitam seu processo de humanização. Caracteriza-se como um fenômeno complexo, que não se reduz às explicações simplistas. Como um Estudo de Caso, a abordagem da pesquisa se pautou numa perspectiva etnográfica, de análise qualitativa, na qual a complexidade do olhar assumiu o diálogo com o campo empírico para construir explicações aproximadas sobre o fenômeno afetividade. A pesquisa apontou, entre outros aspectos, que a escola também reproduz as ideologias da cultura patriarcal, hierarquiza as relações, ocasiona distanciamentos entre os sujeitos, o que dificulta a tessitura de laços afetivos qualificados.

Palavras-chave

Afetividade. Relação. Infância.

[1] Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Brasil; silviaufsceduca@gmail.com

[2] Esta Dissertação foi intitulada: "Educadoras e educandos em relação: um olhar sobre os laços afetivos na aprendizagem".

1 Uma experiência sensível como busca de uma razão aberta

No decorrer da minha trajetória como pesquisadora pude entender a escola como um espaço vivo e dinâmico, o que implica reconhecê-la como um lugar onde, por excelência, se faz a formação de pessoas que queremos: adultos éticos, livres e socialmente responsáveis. Esta compreensão me conduziu a adentrar na escola com o tema da afetividade e fazer uma descrição densa das observações na busca de uma experiência sensível como exercício de uma razão aberta. Optei por um Estudo de Caso e a abordagem da pesquisa se pautou numa perspectiva etnográfica, de análise qualitativa, na qual a complexidade do olhar assumiu o diálogo com o campo empírico para construir explicações aproximadas sobre o fenômeno afetividade. Continuo ciente de que a afetividade é um tema relevante para colaborar com a construção de um sujeito autônomo, criativo e disponível para uma solidariedade comunitária, mesmo sabendo que refletir sobre tal tema é também desnudar-se diante do Outro[3] e desnudar aspectos do ambiente escolar. É lidar com as incertezas e as *desordens* (Morin, 2000) que trilham o cotidiano. Por vezes, acariciados pela presença da afetividade que o Outro provoca, sentimos temor e confusão. A unidade do eu se rompe e acontece a aproximação do estranho, do diferente, de um afeto que desestabiliza e quebra a imponência guerreira inicial. Essa situação é bem característica do viver ocidental moderno, e herdada da cultura patriarcal onde o Outro é considerado uma ameaça e merece ser abandonado nas relações de convivência.

Neste percurso de estudo, algumas leituras foram importantes e busquei diálogos possíveis com autores que, fazendo uma escolha por identificação sustentaram teoricamente a pesquisa. As opções teóricas dialogaram em torno de três conceitos Afetividade (Toro, 1998); Relação (Maturana, 2005) e Infância (Kohan, 2004). Para este artigo, entretanto, optei pelo recorte que privilegia dialogar com o conceito de afetividades e sua dimensão no contexto da educação contemporânea.

2 A convivência como centralidade na escola

> (...) diante da solidão inexorável do infinito, os seres humanos buscam uma resposta olhando-se nos olhos (...) na clareira paradisíaca da realidade, nós nos buscamos reciprocamente.
>
> Rolando Toro (2005, p. 06).

Numa sociedade com forte tendência a banalização da vida e a fundamentação da morte como meio para alcançar fins econômicos, culturais e políticos, modos de vida individualistas se pautam em ideologia das competências, em conjunto com exigências que guiam as pessoas para que concorram entre si, no afã de acompanhar as demandas do mercado. Neste contexto, estar com o outro em sua legitimidade, ser solidário, conseguir se colocar no lugar de alguém e se preocupar com o sentimento alheio é um fator importante na construção de laços afetivos qualificados.

Para assegurar o pressuposto de que não podemos nos encantar pela discussão da sensibilidade, dos afetos e de assuntos ligados à natureza humana é preciso sustentar uma economia baseada na competitividade, e em uma ideologia de artilharia. Foi isso que fez a

[3] Quando me refiro ao Outro, o faço reconhecendo-o como sujeito, nome próprio que pode ser escrito com letra maiúscula.

cultura ocidental para dissociar a cognição e a afetividade. Criou-se um ser abstrato, afastado da sua natureza e da natureza, já que o conquistador guerreiro não deve sentir; nada deve distraí-lo de seu objetivo de posse e conquista de poder político e do Outro, desígnios assegurados como um dos axiomas filosóficos da modernidade.

Na visão preconizada por René Descartes (1596-1650), julgava-se que a construção do conhecimento filosófico seguiria uma ordem pré-estabelecida: do mais simples ao mais complexo. Um conceito-chave também detalhado por esse filósofo representa a noção dual entre corpo e espírito, isto é, a matéria sempre separada do espírito, gerando assim a máxima tão conhecida do dualismo cartesiano: uma realidade física que se opõe paradoxalmente à realidade mental (Descartes, 1998; Gambra, 1993).

A influência do pensamento cartesiano foi decisiva desde a época do Renascimento, e se estendeu até os dias atuais ao decompor mente e corpo, razão e emoção como entidades dissociadas entre si. Herdeiros desse modelo matemático-quantitativo, tornamo-nos síntese de uma tradição na qual a modernidade surge no desdobramento desses mitos de verdades absolutas, no estilo de pureza de resultados e de uma ciência pautada em modelos exatos. Durante todo esse tempo deixamos de lado tudo o que estava ligado ao corpo, ao tempo, à realidade e à história humana na sua concretude. Todavia, nem sempre foi assim. Entre os povos primitivos era assegurado o espaço-tempo dedicado ao cuidado corporal, ao lúdico. O espaço-tempo não se reduzia às tarefas produtivas. Maturana (2004, p. 46), supõe que:

> [...] as crianças da cultura pré-patriarcal matrística europeia chegavam à vida adulta mergulhadas no mesmo emocionar de sua infância. Isto é, na aceitação mútua e no compartilhamento, na cooperação, na participação, no autorrespeito e na dignidade, numa convivência social que surge e se constitui no viver em respeito por si mesmo e pelo outro.

Considerar essa realidade da história hominídea fundadora é entender que há relevância nos processos de convivência afetiva, os quais podem possibilitar a cada ser o que já é em essência. Nesse contexto, a educação é considerada um processo de convivência, que transforma Um e Outro e escola - lugar que privilegia a complexidade das relações e suas teias de significados. É por isso que o tema da afetividade foi escolhido por mim como uma magnífica porta de entrada para refletir, por exemplo, sobre os maus-tratos produzidos contra crianças e a intolerância que se propaga, de maneira sutil, no cotidiano escolar.

Abordar relações humanas supõe dialogar em torno da afetividade como peça fundamental. Desta forma, a análise dos relacionamentos entre educadores/as e educandos é uma das fontes mais importantes para discutir a temática como um fator indissociável do processo de aprendizagem. Não é mais possível considerar o afeto como secundário, sem importância e a nos fazer padecer de um "analfabetismo afetivo que dificulta compreender as raízes de nosso sofrimento. Analfabetismo que nos impede de encontrar chaves para melhorar nossa vida cotidiana" (Restrepo, 2001, p. 20). O afeto assinala a construção de uma escola onde seus sujeitos possam se constituir de respeitabilidade, de gentileza; estar em um espaço de abertura para experimentarem modos de viver pautados na liberdade, no respeito por si e pelos Outros; em condutas de responsabilidade. "A tarefa da educação escolar, como um espaço artificial de convivência, é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos" (Maturana, 2003, p.13).

Nessa perspectiva, a aprendizagem técnica não pode estar desarticulada da formação humana, pois nada do que acontece ao nosso redor é trivial. Não há uma realidade exterior a nós e os conteúdos ensinados podem se traduzir em vivências coletivas. Tudo o que praticamos, pensamos e sentimos se estende para os lugares que habitamos e nos afeta, ou como diz Morin (2000, p. 49-50), "somos um elemento da diáspora cósmica, um diminuto

broto da existência terrena; somos, a um só tempo, seres cósmicos e terrestres" e reconhecer nossa identidade terrena, física, biológica nos faz conscientes de que fazemos parte deste universo.

A escola, além de ser um espaço dinâmico e vivo, no qual as crianças podem alcançar o pleno desenvolvimento de suas capacidades corporais, cognitivas, afetivas, emocionais, éticas, estéticas, traz como possibilidade criar contextos para qualificar as relações interpessoais e favorecer a inserção social. Considera-se, assim, que

> [...] o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro, no espaço de convivência (Maturana, 1998, p.29).

Diante do exposto, o tema afetividade não é trivial, ao contrário, ele integra a dinâmica da aprendizagem e caracteriza-se como um fenômeno complexo, que não se reduz às explicações simplistas. A escola, como ambiente de vivência e convivência cumpre um papel importante no processo de desenvolvimento afetivo das crianças, na maneira como se configuram as diferentes formas de relação entre elas e os adultos, influenciando na constituição do sujeito. Nessa apreensão, a escola emerge como um campo prioritário de formação de um indivíduo ético e responsável, em que a afetividade tem grande destaque. Conforme Rolando Toro (2005, p. 90),

> [...] a afetividade é um estado de afinidade profunda entre os seres humanos, capaz de originar sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade e companheirismo. Mas também sentimentos opostos, como a ira, a insegurança, a inveja, considerados componentes do complexo fenômeno de afetividade.

O ato de educar é transversalizado pelos aspectos presentes na convivência, e as ações decorrentes tornam-se um fazer que envolve o confronto direto com a multiplicidade dos seres, como seus valores, crenças, experiências e culturas, que se misturam tanto na dimensão ontológica, quanto epistemológica. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos no processo não estão desvinculados de pensar, sentir e emocionar-se, de expressar interesses e dissonâncias, e esse emaranhado complexo participa na construção dos laços de afetividade. Portanto, analisar o processo de construção destes laços torna-se um grande desafio, visto que as instituições escolares, como espaços de investigação transitam entre experiências subjetivas e objetivas. Problematizar as relações afetivas integrantes da convivência entre educadoras e educandos levou-me a compreender que os afetos tonalizam o percurso e fazem as intercessões dos problemas vividos pela escola, articulando-se entre a formação humana e a capacitação.

A aprendizagem envolve sempre a construção de um EU e do OUTRO, entrelaçada ao afeto em relação e à construção do conhecimento. As experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão motivar a qualidade do sentido desta aprendizagem e favorecer a internalização dos conteúdos ensinados, e isso está presente na relação educadoras-educandos, porque tem a ver com a transformação de nossa corporeidade em com-vivência e com a história de nossas interações. Desse modo, é possível compreender que a afetividade é fundamental na constituição do sujeito e dos seus laços inter-relacionais. De acordo com tal pressuposto, as características individuais de nossa humanidade, tais como a forma de pensar, o modo de agir, as expressões do sentir, entre outras, estão relacionadas e dependem da interação do ser humano com o meio físico e social ao qual pertence.

Neste lugar-escola, concretizado pelo encontro entre diferentes sujeitos arrisco perguntar: o que o Outro nos provoca? Como humanos, afetamos e somos afetados pelo outro com o nosso estilo de ser, inscrevemos valores e normatividades que se misturam à essência de

cada um, postulamos conceitos que se traduzem em práticas e criam cenários subjetivos indicando que não somos-estamos imunes às presenças. Pessoas são afetivas, seja para qualificar ou não o encontro com o outro. Nossos gestos, nossas palavras, nossos silêncios, nossas atitudes, nossos olhares geram movimentos de afetação mútua e criam autoimagens que dizem de nós e do Outro.

Afetos transversalizam movimentos de ordem e desordem onde se desenvolvem cenários de imprevisibilidades e permissões. A necessidade de afetos é mais visível quando sentimos que fomos tocados pela frieza e pelo atrofiamento das relações de proximidade, pelo desvalor da solidariedade e ausência do cuidado com o Outro. Onde a indiferença humana se faz evidente, a afetividade se acoberta por um véu que oculta sua real aparência. Tal fato justifica a existência do temor em falar de relações afetivas no processo educativo. Há atitudes que afetam emoções e sentimentos, mesmo compreendendo que são distintos. Emoções são disposições corporais dinâmicas que levam o indivíduo à ação. Restrepo (2001, p. 19) lembra a dificuldade que temos "para reconhecer em cada um de nossos espaços cotidianos em que consiste esse componente afetivo e de que maneira devemos fomentá-lo". É difícil falar e aceitar as dimensões humanas como dados de emocionalidade que se nutrem de afetividade, porque ainda agimos sob a cultura da rigidez, e esta se sustenta numa ideologia guerreira. "O guerreiro é aquele que pensa a todo o momento em sua sobrevivência, toma o ser autárquico como modelo que se basta a si mesmo, para ele é perigoso depender do inimigo" (Restrepo, 2001, p. 25). Isso impõe uma maneira controlada de se relacionar com os semelhantes, recolhe a estatura humana, torna-nos prisioneiros de um universo de palavras impessoais, sem toque, sem sabor, sem gosto. As palavras passam a ser declarações, ao invés de demonstrações de envolvimento. De acordo com Toro (2005, p.16):

> afetividade determina a evolução completa do ser humano, desde a etapa intrauterina até a maturidade. A inteligência tem sua base estrutural na afetividade, pois todo o processo de adaptação inteligente ao meio ambiente e a construção do mundo se organiza em torno das experiências primitivas da relação afetiva. Podemos legitimamente falar de "inteligência afetiva" (tradução nossa).

Considerando a importância da afetividade nas relações em sala de aula, pergunto: existe interesse por parte das educadoras no modo como isso afeta os educandos? Esse interesse oportuniza a criação pedagógica de momentos e espaços apropriados ao estabelecimento de interações sociais, capazes de promover o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões? Por que esse espaço de possibilidades, que é a escola, muitas vezes não oportuniza aos educandos a expressão viva de suas potencialidades? É possível afirmar, então, que a maneira como estes sujeitos se relacionam evidencia o tipo de laços afetivos? Como esses laços afetam a relação indissociável entre ensinar e aprender, e como promovem ou dificultam o encanto com o conhecimento? Questões que nos levam a pensar a escola como espaço de convivência e requer alargar os olhares para situar de que outras maneiras a escola pode ser vista,

> não apenas como um *lugar* de produção e aprendizado de conhecimentos, mas também como um *lugar* de cultura, de arte, de espiritualidade e de vida; como um processo intercultural, humano e humanizador, que se constitui e se expressa *como* movimento e *no* movimento de produção, organização e gestão da vida e do viver; como gestão do Cuidado (Dorneles, 2003, p. 11).

Levando-se em conta o enredamento das relações interpessoais que marca o cotidiano escolar e o modo como estas afetam os sujeitos envolvidos nos afazeres pedagógicos, a qualidade destas relações pode, ou não, favorecer a aprendizagem. Ela precisa propiciar aos educandos experiências de respeito e acolhidas, visto que "é na infância que a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro, a partir da aceitação e do respeito de si mesma" (Maturana, 2005, p. 29). Nesse período a criança pode desenvolver uma consciência de si e uma consciência social, mas é indispensável crescer num ambiente que a eduque para o autorrespeito e para o respeito pelo Outro, com confiança e qualificação humana. Nesse entendimento,

> [...] a educação se configura como um processo de transformação na convivência, sendo que o ser humano, ou se conserva, ou se perde no devir da história por meio do processo educativo, que se concretiza tanto por meio da família, quanto da instituição educacional (Maturana, 2003, p. 15).

Assim sendo, o que ocorre em sala de aula também pode banalizar o convívio entre educadoras e educandos, expressando a confusão entre dois acontecimentos complementares: a formação humana e a capacitação[4]. É necessária uma proposta reflexiva em torno da tarefa educativa, o que leva Maturana (2003, p. 11) a ressaltar que "a formação humana tem a ver com o desenvolvimento da criança como pessoa capaz de ser cocriadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável". Para que essa formação humana aconteça, é preciso que a tarefa educativa crie condições para que a criança expresse seus potenciais e possa confiar em sua individualidade, sem fundamentar suas atitudes em relações de oposição ou indiferença, por medo de desaparecer nas relações.

3 O cotidiano escolar e a afetividade na perspectiva das educadoras

A história da humanidade tem apresentado inúmeros significados para a afetividade, embora, muitas vezes, estes sejam contrastantes e ofuscados por simplificações que até hoje dificultam uma percepção de sua importância na vida das pessoas. No senso comum, a afetividade é conhecida de maneira objetiva, apenas como relação de carinho que se tem com alguém, íntimo ou querido, ou ainda, como estado psicológico que permite ao ser humano demonstrar seus sentimentos e emoções a outro ser, ou até mesmo aos objetos. Visto deste lugar "comum", as afetividades têm por constituinte fundamental um processo cambiante no âmbito das vivências do sujeito, em sua qualidade de experiências agradáveis ou desagradáveis.

Sem querer "fechar" a conversa acerca da temática da afetividade, meu desejo é conservar a vivacidade do inacabamento das minhas transitórias elucidações e continuar alimentando outras pesquisas. Na trajetividade deparei-me com o ver e o ouvir que transitam pelo cotidiano escolar com sua polifonia, com a pluralidade de sujeitos que a compõe, o que me levou ao exercício de reencontro com minha história de vida. A pesquisa apontou, entre outros aspectos, que a escola também reproduz as ideologias da cultura patriarcal, hierarquiza as relações, ocasiona distanciamentos entre os sujeitos, o que dificulta a tessitura de laços afetivos qualificados.

[4] A capacitação, enquanto aquisição de habilidades e capacidades de ação para estar no mundo no qual se vive, demanda estimular nos sujeitos os recursos operacionais que possuem para realizar o que desejam viver (Maturana, 2003). Esta é uma tarefa educacional que consiste em criar circunstâncias para que exercitem suas habilidades, tais como: participar de jogos, gincanas, jornadas de estudos, atividades de pesquisa, encontros dialógicos, viagens de estudos; assistir filmes, ir ao teatro, visitar livrarias, por exemplo.

Na escola, a afetividade é considerada nos discursos dos educadores como tema relevante. No entanto, ao olhar a dinâmica que entrelaça o aprender e o ensinar; ao considerar como pressuposto a afirmação da centralidade do conviver no processo educativo, o qual tem como base a análise dos laços de afetividade que são construídos pelos sujeitos envolvidos nesta relação, é possível dizer que não existe um interesse, por parte dos educadores, pelo modo como seus gestos afetam os educandos. Talvez porque desconheçam como afetam e são afetados no interstício das relações interpessoais.

O conceito de afetividade é assimilado pelos educadores de forma limitada, quase sempre como troca de carinho. Pautada na ideologia das competências, a práxis pedagógica oportuniza raras atitudes de solidariedade com o Outro, portanto, o encontro é tecido, na maioria das vezes, por afetos cujas características são pouco qualificadas. Na dinâmica desse processo, crianças e adultos esforçam-se para atender às expectativas da instituição e criam comportamentos automatizados, autorizados pelas normatividades e voltados para um fim a ser alcançado, o que previne ante o viver "aqui e agora".

Os conteúdos escolares ocupam o tempo do *estar-junto* e a preocupação das educadoras. Ensinar é apreendido como atitude de repassar os conteúdos contidos em uma grade rígida e desconectada da realidade dos educandos. Dessa maneira, o maior desafio das professoras é descobrir maneiras outras de motivar os estudantes, especialmente os que apresentam as construídas dificuldades de aprendizagem.

O distanciamento corporal exigido entre educadores e educandos é evidenciado desde a arquitetura escolar, o que inclui a sala de aula, que instala as professoras à frente dos estudantes. A falta de liberdade para os movimentos corporais das crianças cria aprisionamentos nas carteiras, o que é agravado pela exigência de cumprir as normas, pela ordem para que "fiquem quietos", sem deixar transparecer sentimentos e emoções. É a lógica do *dever-ser* que rege a vida: não deve conversar, não deve tocar o Outro, não deve ser um sujeito. Para transgredir essas normas os educandos se tocam, mas em geral de maneira violenta, confundindo a carícia com o agarrar.

Para os participantes da pesquisa, a escola é o lugar da produção do conhecimento formal, apenas volvido para a capacitação, para o trabalho, desvinculado da formação humana, aquela que reconhece o Outro como legítimo outro na convivência. Esse olhar inviabiliza a criação pedagógica de momentos e espaços apropriados ao estabelecimento de interações sociais, capazes de promover o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, ungido por uma afetividade qualificada.

É possível assegurar, então, que a maneira como estes sujeitos se relacionam distingue os laços afetivos. Nessas relações há um esforço por parte das educadoras em não expressar sua afetividade, dado que as emoções são controladas e que a afetividade é confundida com ameaça a sua autoridade, ou "falta de domínio de classe". Ou seja, laços tecidos de maneira frouxa podem deixar transparecer intimidades, então, é mais adequado não abrir espaços para o vínculo que afeta a relação indissociável entre ensinar e aprender, ainda que essa postura retarde o encanto dos estudantes com o conhecimento escolar.

A educação transmitida pela escola não está atenta aos artefatos que produzem o atrofiamento da inteligência afetiva, aos "antolhos" que limitam uma visão do mundo guiada pelo cuidado. Educadoras e educandos não se sentem satisfeitos com o ambiente profissional em que atuam e estudam.

Os desígnios da educação raramente são mediados pelo movimento de encontro com a vida, que tenha como fundamento ético-estético as relações à gestão do cuidado. No entanto, participantes da pesquisa expõem uma disposição afetiva para cocriar os processos de vivência e com-vivência, desde que este espaço lhes seja oportunizado na organização escolar.

A infância é concebida como uma temporalidade etária e linear vivida pela criança. Como uma fase de potencialidades, mas como possibilidade de vir a ser. Antagonicamente, essa potencialidade descaracteriza a criança e a transforma em tábula rasa, passível de ser moldada. Anula o que ela tem de espontaneidade e criatividade. Sua experiência na escola é

marcada pelas normas e pelo poder disciplinar, o que favorece para conduzir as crianças numa mesma direção, precisa, sem levar em conta as singularidades. São vistas, ao mesmo tempo, como *adultos em miniatura*, que precisam de proteção no sentido da vigilância. Nessa rede a escola ainda carece de uma compreensão afetiva do conceito de infância, e enquanto este não é aclarado no contexto curricular, a escola segue com práticas que adulteram a infância e sedimentam os processos adultocêntricos.

Estas evidências nos levam a problematizar caminhos na construção de uma escola que alcance o humano que nos habita em processo como um ser emocional desde a sua biologia, como sujeito capaz de aprender de forma prazerosa, como alguém que, além da capacitação, demanda formação humana para poder crescer com responsabilidade social, também exige um aprofundamento teórico, uma compreensão metodológica e uma unidade reflexiva que possa entrelaçar as diferentes dimensões afetivas que nos compõem. Ainda que a cultura ocidental tente negar o valor do afeto nas relações e o sistema escolar se esforce para ilustrar esse ditame, uma e outra não conseguem paralisar os movimentos de vida presentes nos espaços de convivência, onde as experiências abarcam os sujeitos e as vozes anunciam rituais de canto que não conseguem calar.

Referências Bibliográficas

Descartes, R.(1998). *Os princípios da Filosofia.* Lisboa: Guimarães Lisboa.

Dorneles, M. do A.(2003). Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação. *Anais da 26ª Reunião da ANPED.* Poços de Caldas, MG.

Grambra, R.(1993). *História da Filosofia.* Lisboa: Planeta.

Kohan, W. O. (org.). (2004). *Lugares da infância*: filosofia. Rio de Janeiro: DO&A.

Maturana, H.; & Verden-Zöller, G. (2004). *Amar e brincar*: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athenas.

Maturana, H. (2005). *Emoções e Linguagem na Educação e na Política.* Belo Horizonte: UFMG.

Maturana, H.; Rezepka, S. N. de. (2003). *Formação humana e capacitação*. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes.

Maturana, H. (1999). Transdisciplinaridade e cognição. In: CETRANS (1ª. Edição da UNESCO) *Educação e Transdisciplinaridade.* São Paulo: TRIOM.

Morin, E. (2010). *Ciência com consciência.* 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (2002 a.). *O método 5:* a humanidade da humanidade. Porto Alegre, RS: Sulina,

Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

Morin, E. (2000). *Saberes globais e saberes locais:* o olhar transdisciplinar. Organização e Tradução Paula Yone Strob. Rio de Janeiro: Garamond.

Restrepo, L. C.(1998). *O Direito À Ternura.* Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: RJ: Vozes.

Toro, R. (2005). *Biodanza.* São Paulo: Olavobras.

A CLÍNICA E A POLÍTICA NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNOS MENTAIS NO DISTRITO FEDERAL DF/BRASIL

Valdelice Nascimento de França[1].
Ileno Izídio da Costa[2].

RESUMO

A saúde mental no Brasil vem passando por grandes transformações desde a década de 70 através do Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental, cujo processo denominado Reforma Psiquiátrica culminou em 2001 com a lei 10.216 que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental no Brasil. Enquanto trabalhadora e pesquisadora da rede infanto-juvenil de saúde mental do Distrito Federal - DF, no que diz respeito ao atendimento de crianças e adolescentes com transtornos mentais, as mudanças foram mais lentas e dificultosas até os dias atuais. O que me levou a pesquisar sobre como a clínica vem sendo exercida nos Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi) do DF. Os CAPSis são instituições de cuidado e assistência a crianças e adolescentes com sérios quadros de transtornos mentais, nos quais as situações de risco psicossocial são prevalentes. Esses centros são serviços públicos, com equipe interdisciplinar, que atendem uma clientela adstrita com base em um território de referência, portanto desenvolvem uma clínica particularizada. O objetivo deste trabalho, que faz parte da pesquisa que venho desenvolvendo no Doutorado da Universidade de Brasília (UnB), é discutir como vem sendo realizado os atendimentos às crianças e adolescentes com transtornos mentais nos CAPSis do DF; quais são os avanços e desafios encontrados neste dispositivo clínico-institucional-territorial-político.

Palavras-chaves

clínica, política, criança, adolescente, saúde mental.

[1] Psicóloga, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB – Brasil – valdelicepsicologia@yahoo.com.br

[2] Psicólogo, Professor Adjunto do Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de Brasília, Orientador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da UnB - Brasil – ileno@unb.br

INTRODUÇÃO

A saúde mental no Brasil vem passando por grandes transformações desde a década de 70 através do Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental, cujo processo denominado Reforma Psiquiátrica culminou em 2001 com a lei 10.216 que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental no Brasil. A principal mudança ocorrida nestes últimos anos no campo da saúde mental do Brasil foi na política e na clínica. Na primeira, toda uma legislação foi construída e na segunda, mudou principalmente a forma de atender esses pacientes que deixou de ser hospitalocêntrica-manicomial e passou a focar na atenção psicossocial com a proposta de uma nova clínica denominada clínica da atenção psicossocial ou clínica ampliada.

Enquanto trabalhadora e pesquisadora da rede infanto-juvenil de saúde mental do Distrito Federal - DF, no que diz respeito ao atendimento de crianças e adolescentes com transtornos mentais, as mudanças foram mais lentas e dificultosas até os dias atuais. O objetivo deste trabalho, que faz parte da pesquisa que venho desenvolvendo no Doutorado da Universidade de Brasília (UnB), é relatar como vem sendo construída a política de saúde mental infanto-juvenil no DF e como vem sendo realizado os atendimentos às crianças e adolescentes com transtornos mentais; quais são as principais dificuldades, os avanços e desafios encontrados no campo público.

A REFORMA PSIQUIÁTRICA E O DISTRITO FEDERAL

O Distrito Federal é um dos Entes Federativos do Brasil onde se localiza a capital do país, Brasília, local de tomada de decisão das principais questões políticas e econômicas que envolvem o país. Uma cidade desenhada e planejada para que tudo se organizasse da melhor forma possível. Porém, no campo da saúde mental, o Distrito Federal esteve durante muitos anos em último lugar no índice avaliativo do Ministério da Saúde. Segundo dados do Informativo eletrônico sobre a Política Nacional de Saúde Mental do Ministério da Saúde (2015), no Distrito Federal o indicador de cobertura de CAPS/100 mil habitantes em 2014 foi de 0,46 que indica que a cobertura é de regular a baixa. Os CAPS (Centros de Atenção Psicossocial) são os principais dispositivos da Reforma Psiquiátrica Brasileira cujo principal objetivo é reduzir as internações psiquiátricas e promover inserção social e autonomia dos pacientes.

Desde 1969, o Distrito Federal consta com um importante local de atendimento de crianças e adolescentes com transtornos mentais – COMPP (Centro de Orientação Médico-Psicopedagógico) cujo principal objetivo era realizar diagnóstico (médico, psicológico, social e pedagógico) da criança e do adolescente em equipe interdisciplinar. Com o passar dos anos a clientela foi restringindo-se a crianças e adolescentes com transtornos mentais e os atendimentos realizados passaram a ser feitos numa proposta ambulatorial com as seguintes especialidades (psiquiatras, neurologistas, neuropediatras, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, fonoaudiólogos, nutricionistas, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos). Diversos programas e projetos foram desenvolvidos neste Centro: Programa de Atenção a Violência (PAV), Projeto de Transtornos alimentares (GATA), Projeto de Dislexia, Projeto de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Em 1998 foi inaugurado pela Secretaria de Saúde do DF outra importante instituição para atendimento de crianças e adolescentes com transtorno mental - Centro de Atendimento ao Adolescente – Adolescentro que atende jovens de 10 a 18 anos com transtornos mentais, dificuldade de aprendizado e que tenham sido vítimas de violência sexual. O Adolescentro possui uma equipe multidisciplinar que inclui pediatras, psiquiatras, neurologistas, assistente social, psicólogo, terapeuta ocupacional, dentista, enfermeiros e nutricionista que atendem diariamente o adolescente na sua integralidade, individualmente ou em grupos, além de suas famílias.

As principais demandas são de adolescentes envolvidos com dificuldade de aprendizado, conflitos familiares e também jovens encaminhados pela escola, conselho tutelar e pela própria Rede de Atenção Básica de Saúde do DF.

Neste mesmo ano, em 1998, foi criado o primeiro CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil) de Brasília, pela equipe do COMPP e localizado dentro do COMPP, onde funciona até hoje. Os CAPSis são instituições de cuidado e assistência a crianças e adolescentes com graves quadros de transtornos mentais, nos quais as situações de risco psicossocial são prevalentes. Esses centros são serviços públicos, com equipe interdisciplinar, que atendem uma clientela adstrita com base em um território de referência, portanto desenvolvem uma clínica particularizada.

O CAPSi é um serviço de atenção diária destinado a atender crianças e adolescentes com comprometimento psíquico grave. Nessa categoria estão incluídos os psicóticos, neuróticos graves e todas aquelas crianças e adolescentes impossibilitados de manter ou estabelecer laço social e em vulnerabilidade social. O manual do CAPS (BRASIL, 2004) afirma que a experiência permite indicar algumas situações que favorecem as possibilidades de melhora de crianças e adolescentes, principalmente quando o atendimento tem início o mais cedo possível, observando-se determinadas condições, tais como a permanência do paciente em seu meio familiar, a participação das famílias no tratamento ao invés de tratar a criança ou adolescente isoladamente, o tratamento com estratégias e objetivos múltiplos envolvendo ações não apenas da clínica, mas também intersetoriais.

Segundo Couto *and* Delgado (2015) os CAPSis foram a primeira ação concreta do Estado brasileiro para superar a história de desassistência que marcou, até pouco tempo atrás, o processo republicano de atenção às crianças e adolescentes com necessidades em saúde mental. São dispositivos novos e inovadores, que devem exercer ações clínicas e gestoras da demanda territorial. Portanto, são pontos para o começo de uma nova história, logo, requerem, investimentos permanentes, acompanhamento, mecanismos potentes de verificação de seus efeitos de cuidado, indução à produção de conhecimento e difusão de seu mandato público.

Este duplo mandato torna este dispositivo um tanto ambicioso e difícil de realizar, pois em muitos momentos no CAPSi nos sentimos realizando uma ou outra tarefa, mais ou menos político, mais ou menos clínico. A compreensão da realização das duas tarefas juntas é o desafio deste trabalho que a meu ver é clínico-institucional-territorial-político. Ou seja, um serviço que faz política pública, promove a política dos sujeitos que dele fazem parte coletivamente e é clínico pois visa o tratamento de crianças e adolescentes em grave sofrimento psíquico, numa proposta institucional e num território circunscrito de vivências daquele sujeito. Dois importantes conceitos são atrelados a clínica no CAPSi é importante entendê-los para saber de que clínica se trata. São eles: sofrimento psíquico grave e território.

Segundo Costa (2014), "a noção de sofrimento psíquico grave nos remete à noção de crise como sendo um momento de ruptura ou uma mudança de curso de um equilíbrio previamente estabelecido, levando a desarticulações que podemos chamar de psicossociais das pessoas" (p.59). Para este autor, o sofrimento psíquico grave se reporta, portanto, a toda manifestação aguda da angústia humana (seja pela linguagem, seja pelo comportamento) que não é, ou não tem sido bem compreendida. Considero esse construto importante para a clínica do CAPSi pois neste dispositivo não é pelo diagnóstico que iremos atender a criança ou o adolescente. Não será pela sintomatologia ou a nosografia que direcionaremos o tratamento no CAPSi, mas principalmente pela possibilidade de oferecer um cuidado intensivo na crise psíquica cujo manejo é difícil exatamente por não ser apenas da ordem do orgânico, mas também do afeto, das emoções, das relações e da subjetividade. Essa é a principal diferença que faz direcionarmos uma criança ou um adolescente para o CAPSi e não para um atendimento ambulatorial por exemplo.

Quanto ao território é uma das categorias nocionais mais importantes com que trabalhamos no campo da Saúde Mental. Segundo o manual de saúde mental infanto-juvenil, Brasil (2005):

> Podemos entendê-lo como um campo que ultrapassa em todos os sentidos o recorte meramente regional ou geográfico, que, no entanto, importa nele. O território é tecido pelos fios que são as instâncias pessoais e institucionais que atravessam a experiência do sujeito, incluindo: sua casa, a escola, a igreja, o clube, a lanchonete, o cinema, a praça, a casa dos colegas, o posto de saúde e todas as outras, incluindo-se centralmente o próprio sujeito na construção do território. O território é o lugar psicossocial do sujeito (p.13).

Este princípio da política nacional de saúde mental infanto-juvenil do Brasil é o que possibilita a existência de uma clínica psicossocial territorializada, onde ele faz parte do tratamento do sujeito não apenas na intenção de promover a sua inclusão social e autonomia, mas também por acreditarmos que naquele lugar há um saber construído a partir da forma de viver do sujeito naquela localidade e que viabilizará o seu tratamento. Por isto a importância do CAPSi ser circunscrito e localizado em um território específico. Também é importante pelo trabalho intersetorial que a clínica com crianças e adolescentes demanda. A criança e o adolescentes são sujeitos que estão inseridos em uma rede intersetorial que atravessa suas vidas fortemente como: escola, família, órgãos da justiça e da infância e adolescência, conselho tutelar, igreja, instituições de esporte, lazer, cultura, dentre outros. Assim sendo o trabalho dos serviços de saúde mental infanto-juvenil deve incluir ações a serem articuladas, na perspectiva de uma clínica no território, junto a todos esses equipamentos de natureza clínica ou não, mas que estiverem envolvidos na vida das crianças e dos adolescentes dos quais se cuida. Uma adolescente do CAPSi Asa Norte que não conseguia sair de sua casa durante o dia devido a uma construção delirante de que o sol iria queimar sua pele, em uma das suas crises fugiu para o conselho tutelar de sua região e acalmou-se debaixo da árvore localizada no pátio externo daquele serviço. Uma árvore do conselho tutelar foi terapêutica para aquele sujeito em determinada circunstância. É claro que o conselho, a árvore e o pátio possuem uma função simbólica e real para aquele sujeito e apenas com o estudo do caso clínico podemos compreender do que se trata, mas o que desejo ressaltar aqui com este exemplo é a importância desta clínica ser construída na perspectiva territorial e intersetorial para lidar com sujeitos em sofrimento psíquico grave. Desde 1998, em Brasília só existia um CAPSi, o do Plano Piloto, que atendia toda a demanda de crianças e adolescentes com transtornos mentais graves. Após a proposta de territorialização dos serviços que apresentamos a Diretoria de Saúde Mental do Distrito Federal em 2013 foram criados outros dois CAPSis (Sobradinho e Recanto das Emas) e dois CAPSAdi (Brasília e Taguatinga) que passou a atender a demanda de adolescentes usuários de álcool e outras drogas, e mudamos o nome do nosso serviço para CAPSi Asa Norte em função da delimitação do nosso território na região Centro-Norte do Distrito Federal. Atualmente a rede de atenção psicossocial infanto-juvenil do DF é composta pelos seguintes serviços: CAPSi Asa Norte, CAPSi Sobradinho, CAPSi Recanto das Emas, CAPSADi III Brasília, CAPSADi III Taguatinga, Adolescentro, COMPP, Unidade de Psiquiatria do Hospital de Base, Núcleo de Apoio Terapêutico – NAT/Hospital Materno-Infantil de Brasília, mais os seguintes hospitais que atendem em parceria com o governo do Distrito Federal: Hospital Universitário de Brasília e Hospital da Criança. É uma rede importante, com aparelhos que tentam construir um trabalho articulado. Mensalmente os chefes desses serviços reúnem-se em um colegiado para discutir casos e a reestruturação da rede de saúde mental infanto-juvenil do DF.

Todavia, esta rede ainda é considera pequena para a população do DF que está estimada, segundo censo do IBGE (2015), em 2.852.372 habitantes, sendo que acrescida a essa se encontra a RIDE - Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno -, que inclui os municípios fronteiriços, cuja população acorre ao Sistema de Saúde do DF. Essa última população está estimada em 1.272.600 habitantes (MG e GO). A região metropolitana assim constituída tem por competência articular, harmonizar e viabilizar as ações administrativas da União, do Distrito Federal, dos estados de Goiás e de Minas Gerais, e dos municípios que a compõem para a promoção de projetos que visem à dinamização econômica e provisão de infraestruturas necessárias ao desenvolvimento em escala regional.

Em acordo com essa orientação, aperfeiçoar e melhorar a qualidade do SUS (Sistema Único de Saúde do Brasil) deve ser uma constante em todos os municípios brasileiros, e o Distrito Federal não foge a essa constatação. Os preceitos básicos do sistema, além da universalidade e equidade no acesso à atenção em saúde, estabelecem que o modelo assistencial atue com ênfase na integralidade das ações, com direito à informação, controle social, regionalização e hierarquização das ações, sem deixar de mencionar a indispensável democratização institucional, trazida pela gestão colegiada, dentre outras práticas, capaz de promover a renovação dos sentidos da própria gestão, da assistência e da participação popular. A implantação e a consolidação desses propósitos vêm desafiando profissionais de saúde, gestores e usuários na condução e no aprimoramento do sistema como um todo, bem como na formação de profissionais identificados com essa perspectiva. Ela exige mudanças significativas nos modos de pensar a relação com os sujeitos a quem se dirige o cuidado e as formas de estabelecer esse cuidado, que até então estava orientado por uma perspectiva eminentemente ambulatorial e organicista.

Por seu turno, o Plano Diretor de Saúde Mental do Distrito Federal (PDSM do DF), desenvolvido para a gestão 2011-2015, que se encontra em fase de atualização para um novo período de gestão, se insere no escopo aqui delineado. Isso porque tem por marcos norteadores a Declaração de Caracas (1990) e os princípios da Reforma Psiquiátrica Brasileira, iniciada no período de redemocratização política do país, em fins da década de 1970, cujo coroamento no plano legislativo se dá com a aprovação da lei 10.216, de 6 de Abril de 2001. Lei esta que nega o modelo de institucionalização do sujeito em sofrimento psíquico e do saber psiquiátrico enquanto dispositivo de poder.

Em 23 de dezembro de 2011 a portaria nº 3088, institui a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do SUS. A RAPS como passa a ser conhecida é constituída pelos seguintes componentes: I – Atenção Básica em Saúde; II – Atenção Psicossocial Especializada; III – Atenção de Urgência e Emergência; IV – Atenção Residencial de Caráter Transitório; V – Atenção Hospitalar; VI – Estratégias de Desinstitucionalização; e VI – Reabilitação Psicossocial. No DF e principalmente no que diz respeito ao campo infanto-juvenil a RAPS se constitui na: Atenção Básica, Atenção Psicossocial Especializada, Atenção de Urgência e Emergência e Atenção Hospitalar.

DIFICULDADES E DESAFIOS

A clínica nos CAPSis do DF vem encontrando muitas dificuldades em virtude da ausência de incentivos da política pública no campo infanto-juvenil; necessidade de descentralização e territorialização dos serviços (gestão); e de incrementos na formação dos profissionais para lidarem com a questão dos transtornos mentais infanto-juvenis no âmbito público.

O Distrito Federal por sua particularidade de não ser um Estado, não encontra-se dividido em Municípios, logo possui uma particularidade administrativa que o difere do funcionamento dos demais Estados do Brasil. Ele encontra-se dividido em sete regiões de saúde, cada região desta tem uma Superintendência de Saúde que administra todos os serviços

de saúde que são distribuídos por região. E cada região de saúde é composta por regiões administrativas. São elas as regiões de saúde e administrativas do DF:

A consequência desta organização administrativa é que por não ser um município essas regiões administrativas não possuem autonomia financeira. Logo os recursos do Distrito Federal são centralizados pelo Governo do Distrito Federal (GDF) no Fundo de Saúde. O que a meu ver dificulta a viabilização das ações de saúde mental. Segundo Brito (2015, p.93):

> As ações identificadas como constitutivas da saúde mental dentro do orçamento do Fundo de Saúde do Distrito Federal (FSDF), demonstra um direcionamento dos gastos para implementação de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). No entanto, os recursos destinados para saúde mental dentro do FSDF são insuficientes, pois esses nem chegam a representar 0,2% do total do orçamento da saúde, bem como do total autorizado de R$ 16.740.644,50, somente R$ 7.969.289,38 foram pagos, isso nos mostra que mais da metade dos recursos não foram executados, muitas vezes sendo destinados a outros fins.

Brito (2015, p.93) elabora a seguinte tabela para demonstrar os dados mencionados acima:

Tabela 05- Evolução da Participação das Ações em Saúde Mental no orçamento do FSDF, no período de 2012 a 2014, deflacionadas pelo IGP-DI.

	2012	2013	2014
Ações em Saúde Mental	656.873,52	4.679.371,38	2.633.044,48
Orçamento do Fundo de Saúde Do Distrito Federal (FSDF)	2.767.884.442,95	3.190.002.327,06	3.389.007.034,54
% da participação das ações Em Saúde Mental no Orçamento do FSDF	0,02	0,15	0,08

Fonte: SEPLAG/DF.
Elaboração Própria.

Outra dificuldade é a ausência da construção de um eixo teórico-metodológico que sustente a prática clínica realizada por uma equipe interdisciplinar nestes serviços. As demais dificuldades encontram-se a nível de estrutura e gestão, são elas: a ausência de incentivos da política pública no campo infanto-juvenil (gestão); a centralização das ações (ausência de municípios no DF o que dificulta a territorialização nas ações de saúde); ausência de incrementos na formação dos profissionais para lidarem com a questão dos transtornos mentais infanto-juvenis e do trabalho em equipe no âmbito público.

Algumas propostas surgiram no percurso da pesquisa do doutorado e já foram apresentadas pela pesquisadora a Secretaria de Saúde do GDF: uma residência em saúde mental infanto-juvenil, para incrementar a formação dos profissionais neste campo; proposta de descentralização dos processos de trabalho na rede de saúde mental infanto-juvenil a partir da territorialização dos serviços para que possam desenvolver uma clínica- institucional-territorial, não apenas nos CAPSis mas em todos os serviços que compõem esta rede; maior envolvimento e responsabilização das superintendências e coordenadorias de saúde com a questão da saúde mental, considerando este um problema da sua região de saúde e não apenas da Diretoria de Saúde Mental do DF; implantação de equipes com supervisor clínico-institucional que poderiam ajudar na construção do eixo teórico-metodológico dos serviços.

A pesquisa reafirma a importância de desenvolver critérios e instrumentos que permitam o monitoramento e a avaliação constante da política e da clínica nos serviços substitutivos de acordo com a realidade local, bem como, adotar uma cultura para a utilização de indicadores no cotidiano de técnicos, gestores, usuários e familiares. No CAPSi da Asa Norte, durante os anos que fui Gerente do serviço, criamos o dispositivo denominado Fórum de Trabalho, em que anualmente, durante uma semana, suspendíamos as atividades para avaliar e deliberar as propostas de trabalho do serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso deixar sermos levados pela inventividade neste campo para que ela nos socorra em meio a labuta e dificuldades que encontrarmos. É exatamente sobre a reinvenção desta clínica que apostamos na importância do atendimento clínico-institucional-territorial-político, onde a construção dos casos é feita no singular e ao mesmo tempo no coletivo da equipe, permitindo que as crianças e adolescentes em grave sofrimento psíquico possam fazer algum tipo de laço com o Outro.

Defendemos que essa instituição seja o CAPSi pois, na vertente clínico-política da saúde mental infanto-juvenil do Brasil, ele deve ser o local privilegiado para o tratamento de crianças e adolescentes em sofrimento psíquico grave, pois sua práxis se sustenta na escuta do sujeito, incluindo a dimensão de sujeito do inconsciente e por não primar apenas por uma pedagogização que muitas vezes acaba calando a possibilidade de escuta desses sujeitos. O problema é que muitos CAPSis não conseguem realizar uma clínica na abordagem coletiva, pois hoje muito desses serviços encontram-se sem infraestrutura material e de recursos humanos, sem supervisão clínico-institucional e assim acabam perdendo-se em sua principal função e transformando-se em ambulatórios com especialistas em saúde mental, voltando-se para atendimentos individualizados tradicionais. Não que o ambulatório não tenha sua função na saúde mental, porém trata-se de outra modalidade clínica de atendimento.

O Ministério da Saúde publicou em 2005 o documento "Caminhos para uma Política de Saúde Mental infanto-juvenil", onde o sujeito foi incluído num documento da política pública para a área da infância e adolescência. Por que após onze anos desse documento o sujeito anda às avessas dessa inclusão? Ou seja, retomamos a exclusão do sujeito quando a política pública volta a se fundamentar apenas em práticas neurocientífica. É certo que o discurso social tomou novas formas, hoje não se fala tanto em institucionalizar esses sujeitos,

mas o medicalizar é uma prática que vem aumentando significativamente entre crianças e adolescentes. Será que o significante institucionalizar foi modificado pelo medicalizar na tentativa de velar essa exclusão do sujeito?

Portanto, se pensarmos em termos de políticas públicas no campo da saúde mental infanto-juvenil no Brasil, é de fundamental importância que o CAPSi continue sendo o local de tratamento desses sujeitos, que cada um desses dispositivos possa vir a cumprir seu mandato clínico-territorial e que para isto os serviços tenham infraestrutura física e humana adequadas para a construção de uma clínica institucional e territorial e que o Sistema Único de Saúde (SUS) possa se comprometer mais com este campo incentivando a efetivação das políticas públicas existentes, da seguinte forma:

- Viabilizar o aumento do número de CAPSi para que realmente possa existir um CAPSi para cada 70.000 habitantes como preconiza a portaria 3.088 da RAPS;
- Intensificar as estratégias de formação para os trabalhadores deste campo;
- Ampliar o dispositivo da supervisão clínico-institucional (em Brasília nenhum CAPSi tem supervisão);
- Aumentar as estratégias de avaliação e monitoramento desses serviços;
- Incrementar as ações propostas nos Fóruns Nacionais e incentivar os Fóruns Locais.

Desta feita, cremos, a saúde mental das crianças e adolescentes brasileiros poderá, de fato, consolidar o protagonismo que a Reforma Brasileira vem defendendo há 15 anos, tornando-se, quiçá, modelo para outras ações em saúde mental desta população no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. (2004). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Saúde Mental no SUS: os Centro de Atenção Psicossocial.* Brasília: Ministério da Saúde.

Brasil (2005). Ministério da Saúde. *Caminhos para uma Política de Saúde Mental Infanto-Juvenil.* Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde.

Brasil. (2014). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. *Fórum Nacional de Saúde Mental Infanto-juvenil: recomendações: de 2005 a 2012.* Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. Brasília: Ministério da Saúde.

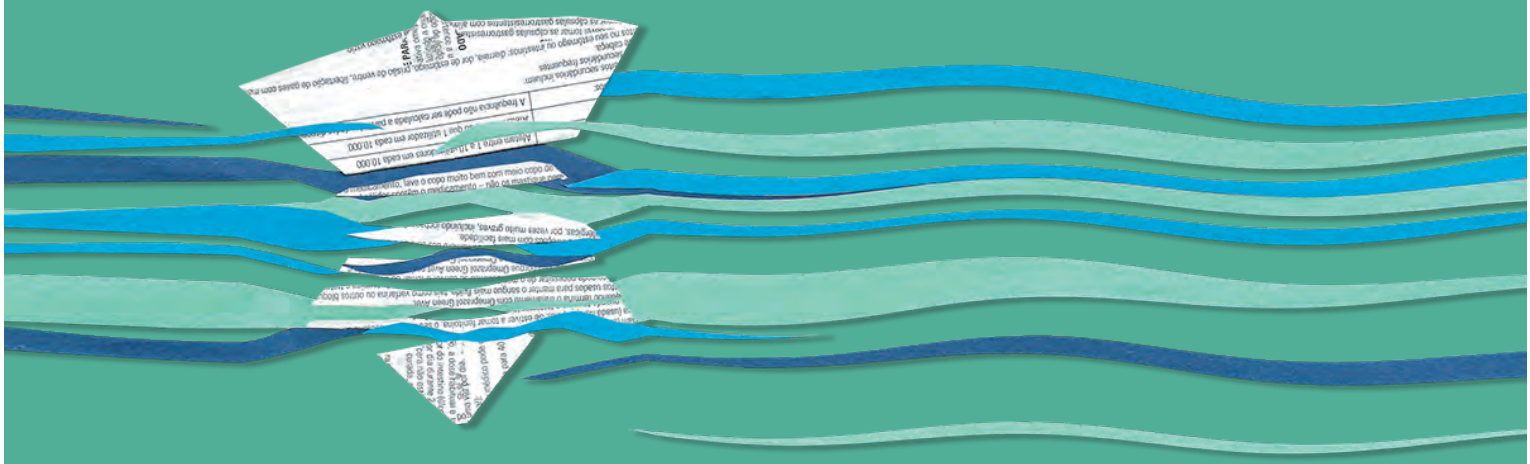
Brasil. (2015). *Ministério da Saúde. Saúde Mental em Dados – 12, ano 10, nº 12*. Informativo eletrônico. Brasília: outubro 2015 (acesso em 13/02/2016).

Brasília. (2010). *Plano Diretor de Saúde Mental do Distrito Federal*. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Saúde do DF.

Brito, G. L. (2015). *Análise do Orçamento da Política de Saúde Mental no Distrito Federal, no período entre 2012 a 2014.* Monografia apresentada ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília UnB. (Monografia apresentada ao Departamento de Serviço Social).

Costa, I. I. (2014). Sofrimento humano e sofrimento psíquico: da condição humana às "dores psíquicas". In: Costa, I. I. Org. *Sofrimento humano, crise psíquica e cuidado: dimensões do sofrimento e do cuidado humano na contemporaneidade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Couto, M. C. V. & Delgado, P. G. G. (2015). Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. *Psicologia Clínica*, v. 27, p. 17-40. Rio de Janeiro.



Bloco 2

TRAVESSIAS E TRAVESSURAS NOS ESTUDOS DA CRIANÇA

Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança.

ÍNDICE BLOCO 2

INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE EXTREMA POBREZA EM CRECHE POR MEIO DA AÇÃO BRASIL CARINHOSO - CEARÁ - BRASIL 269

O LUGAR DO BRINCAR E DO LETRAMENTO EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR-BA-BRASIL 281

BEBÊS E EDUCAÇÃO: OS DIREITOS DE SER CRIANÇA NA UNIDADE PRISIONAL 293

"DESLIGA ESSE VIDEOGAME E VAI BRINCAR!": APONTAMENTOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA CONTEMPORANEIDADE 301

"É INVISÍVEL": O MODO QUE AS CRIANÇAS PEQUENAS ENCONTRAM PARA "BURLAR" AS NORMAS DA ESCOLA 313

O CURRÍCULO COMO MUNDO DE VIDA E INTEGRAÇÃO DE SABERES: CONTRIBUTOS DO PROJETO PROCUR 325

VAMOS BRINCAR DE FAZ DE CONTA INFANTIL?: EM BUSCA DE UMA MEDIAÇÃO LÚDICA 335

CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 345

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: ARTICULAÇÕES ENTRE LUDICIDADE E EDUCAÇÃO 355

"NAMORAR, AMAR, TRANSAR". NORMAS, VALORES E CIRCUNSTÂNCIAS QUE ORIENTAM A VIDA SEXUAL DOS ADOLESCENTES EM MOÇAMBIQUE 365

BEBÊS-POTÊNCIA E OS *MATERIAIS POTENCIALIZADORES* : RELAÇÕES QUE ESCAPAM E TRANSFORMAM 381

PESQUISA *COM* CRIANÇAS SOB A ÓTICA DA RAÇA 393

ENTRE CENAS E IMAGENS: POR UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA DA INFÂNCIA 403

ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS? REPRESENTAÇÕES, RECONHECIMENTO E VIVÊNCIAS NA INSTÂNCIA DE FAMÍLIA E MENORES 411

POR UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL 421

AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DA CRIANÇA: UM ESTUDO A PARTIR DO *HABITUS* DO PROFESSOR E DO TRABALHO COM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 435

"JÁ PODEMOS IR BRINCAR?" - A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA COMO ALUNO/A NO JARDIM DE INFÂNCIA 445

O BRINCAR NA ESCOLA INFANTIL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA CRIANÇAS E PROFESSORAS 457

ARTE E PRIMEIRA INFÂNCIA: PROPOSTAS DE MUSEUS DE ARTE VOLTADAS PARA BEBÊS 467

(SER) CRIANÇA NEGRA E INDÍGENA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR 477

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES GENERALISTAS: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E ESPANHA 487

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS OLHARES DE PROFESSORES E DE CRIANÇAS NO BRASIL E EM PORTUGAL 497

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL - REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM 509

BEBÊS E LIVROS INFANTIS: EDUCAÇÃO LITERÁRIA DESDE O BERÇO 517

O EXERCÍCIO DAS RESPONSABILIDADES PARENTAIS À LUZ DO SUPERIOR INTERESSE DA CRIANÇA 529

O COTIDIANO COMO DIREÇÃO E SENTIDO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS 539

MODOS DE SER CRIANÇA EM UM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: ENTRE ESTAR *NA CASA* E ESTAR *EM CASA* 549

RELAÇÃO DOS ALUNOS COM A ESCOLA: SINTONIAS E DISCORDÂNCIAS ENTRE PERSPETIVAS INTERGERACIONAIS 561

A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES DA LINGUAGEM VISUAL NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM PEDAGOGOS (AS) 573

A ESTÉTICA DA CRIANÇA ALBINA NA SOCIEDADE: A ARTE COMO PRODUÇÃO DE SENTIDO DESSE SUJEITO 585

EDUCAÇÃO POPULAR E AÇÃO EDUCATIVA DE CRIANÇA 595

«THE BEST INTERESTS OF THE CHILD»: COMPARAÇÃO ENTRE JURISPRUDÊNCIA E FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE JUÍZES 607

AS LINGUAGENS DOS BEBÊS: UM ESTUDO SOBRE A COMUNICAÇÃO INFANTIL EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA - BRASIL 619

INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE EXTREMA POBREZA EM CRECHE POR MEIO DA AÇÃO BRASIL CARINHOSO - CEARÁ - BRASIL

Adriana Dragone Silveira[1]
Soeli Terezinha Pereira[2]

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar a inclusão de crianças de 0 a 3 anos de idade na creche cujas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) – programa social que integra o Plano Brasil sem Miséria (PBSM), um instrumento para superação da pobreza. No Brasil, a educação das crianças de até 3 anos de idade é parte da educação infantil (EI), um direito garantido desde a Constituição Federal de 1988. Uma das ações do PBSM é o Brasil Carinhoso, que tem como uma das estratégias a destinação de recursos para a expansão de vagas na creche. O presente trabalho retrata a realidade do Ceará, o maior estado do Nordeste brasileiro que se destaca pela desigualdade educacional na EI, sendo o terceiro estado no total de recebimento de recursos, incluindo na creche 40% das crianças de 0 a 3 anos beneficiárias do PBF. A opção pelo Ceará se justifica por ser um contexto onde a população ainda não tem o direito à educação plenamente efetivado. Nesta análise, se considera a desigualdade regional do Brasil, um país de dimensões continentais com grande diversidade em seu território, produto de uma história de desigualdades em diferentes dimensões. Para este estudo foram analisados indicadores educacionais que revelam baixos percentuais de acesso à creche das crianças cearenses, mesmo com a existência de políticas sociais para expansão da oferta de vagas.

Palavras-chave

direito à educação; educação infantil; creche; território; pobreza infantil.

[1] Professora doutora, UFPR, Brasil, contato: adrianadragone@yahoo.com.br

[2] Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR, Brasil, contato: soelitp@gmail.com

Introdução

A educação infantil (EI) nem sempre foi um direito das crianças brasileiras, passando a ser um direito garantido na legislação brasileira a todas as crianças até 5 anos de idade na Constituição Federal de 1988 (CF/88), mediante a garantia do atendimento em creches para crianças até 3 anos de idade, em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos de idade[3]e da inclusão da EI como primeira etapa da educação básica[4] na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Todavia, tal direito ainda representa um grande desafio a ser enfrentado, pois, muitas crianças ainda não estão excluídas neste segmento educacional no Brasil, o que denota que será necessário avançar ainda mais para a efetivação deste direito. O desafio é ainda maior quando se constata a desigualdade na oferta e no acesso à EI nas diferentes regiões e estados brasileiros, sobretudo naqueles contextos marcados por altos indicadores de pobreza e vulnerabilidade social. Desigualdade resultante de uma história marcada pela invisibilidade das crianças pequenas e pobres pelas políticas públicas e educacionais (Campos, 2003). Destaca-se que o conceito de vulnerabilidade social é entendido como uma construção social produto da dinâmica das relações societárias que se dá de diferentes formas ao longo da história, causando transformações na vida das pessoas e desencadeando fragilidades (Monteiro, 2001).

O Brasil é um país de dimensões continentais, com uma história recente e marcada por peculiaridades regionais oriundas de elementos históricos e socioculturais específicos da constituição da sociedade brasileira formada por um contexto de desigualdades nas suas diferentes dimensões (Souza, 2003).

O objetivo deste estudo foi analisar a inclusão na EI de crianças de 0 a 3 anos (creche), cujas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF), pela Ação Brasil Carinhoso. Para tanto, o foco de análise deste trabalho é sobre um território específico: o estado do Ceará, retratando o desafio de acesso à creche num dos estados do Nordeste brasileiro com baixos indicadores sociais e educacionais. A opção pelo Ceará se justifica, tanto pelo fato de ser o maior estado da região Nordeste e que teve um significativo aporte de recursos para expansão de vagas nas creches em 2014 via Ação Brasil Carinhoso, quanto para a busca de um olhar qualitativo na relação entre este território e a produção de desigualdades educacionais, uma vez que parte da população ainda não tem o direito à EI efetivado, especificamente o direito à creche.

Foram analisados dados referentes à inclusão na EI de crianças de 0 a 3 anos nos anos de 2014 e 2015, de famílias beneficiárias do PBF – programa social que integra um instrumento de governo para superação da pobreza da população, o Plano Brasil sem Miséria[5] (PBSM). Para a efetivação desta inclusão, a Ação Brasil Carinhoso, como uma ação interministerial que também compõe o PBSM, teve papel central, pois representou para os municípios - entes federativos responsáveis pela execução da política de EI no Brasil - ampliação nos recursos suplementares repassados pela União para aumento da oferta de vagas na creche para as crianças pobres.

[3] Idade modificada a partir da Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006 (Brasil, 2006).

[4] No Brasil a educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1996).

[5] O Plano Brasil Sem Miséria foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 7.492 de 02 de junho de 2011, com "a finalidade de superar a situação de extrema pobreza de toda a população em território nacional, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações" (Brasil, 2011).

O direito à creche e a desigualdade educacional

A EI, especificamente a creche, mesmo ao ser reconhecida como um direito, primeiramente das mulheres trabalhadoras e que não contavam com rede de apoio para cuidado de seus filhos pequenos, avançou lentamente na superação de práticas em geral pautadas em concepções higienistas, assistencialistas e compensatórias, predominantes historicamente nas instituições que a ofertavam, para tornar-se parte das políticas educacionais brasileiras como um direito das crianças.

A história do atendimento às crianças pequenas no Brasil ao longo do século XX, sobretudo das crianças pobres, revela que este não foi realizado tendo como centralidade a criança. Políticas de expansão de creches quando levadas à cabo, eram concebidas a partir da necessidade de construção de equipamentos para cuidados de crianças filhas de (potenciais) mulheres trabalhadoras ou, então, como uma forma de educar e conter a população mais pobre no sentido de apaziguar conflitos sociais. Logo, para este público, os cuidados destinados às crianças eram realizados a partir de um olhar assistencialista e compensatório e por meio da implementação de programas de baixo custo, ofertado por instituições filantrópicas conveniadas com o poder público, como por exemplo, o Projeto Casulo da Legião Brasileira de Assistência (LBA) na década de 70. Tal projeto estava pautado numa concepção assistencialista de EI, a partir de um modelo de baixo custo a ser ofertado a crianças em situação de pobreza, concomitante a programas de orientação familiar com a justificativa de resolver os problemas comunitários em regiões empobrecidas. O projeto era financiado pelo poder público que, por meio dessa iniciativa, revelava a não prioridade para atendimento às crianças pequenas e pobres. A prioridade naquele momento era a massificação da educação pré-escolar, mesmo que de forma precária (Kuhlmann, 2000).

A política de expansão da rede de creches no Brasil foi uma conquista da pressão popular entre as décadas de 70 e 90, por meio de movimentos sociais e de mulheres para atendimento a esta demanda. Porém, mesmo com algumas conquistas na expansão da oferta, esta subetapa da EI ainda mantêm um caráter de precariedade, sobretudo para a população mais pobre, fruto de um histórico que ainda exerce efeitos sobre essa oferta.

Desse modo, o direito à creche torna-se objeto de disputa nas arenas políticas e jurídicas, uma vez que, ainda hoje, nem todas as crianças acessam esse direito com a qualidade prevista na legislação. Pesa sobre este debate o fato da matrícula em creche não ser obrigatória e sim opção da família, o que pode fazer com que os responsáveis pela oferta não se responsabilizem por ela, afastando ainda mais muitas crianças de acessar o direito que lhes fora conferido legalmente.

Os dados de matrículas em creche no Brasil ainda revelam grande desigualdade educacional a ser superada num país com uma população infantil de mais de 10 milhões de crianças de 0 a 3 anos de idade (IBGE, 2016). Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2013 revelaram que apenas 23% estavam matriculadas em creche e ao comparar com os 81% de atendimento na pré-escola, de matrícula obrigatória, se observa a grande desigualdade no acesso entre essas subetapas da EI.

Tabela 1: Percentuais de cobertura na EI – Brasil e estados - 2013

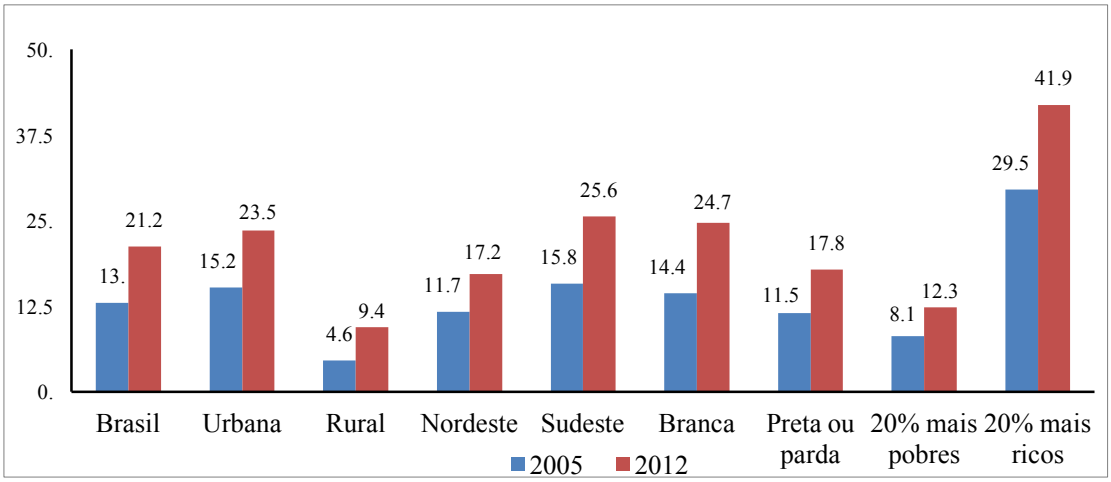
	Percentual da população de 0 a 3 anos de idade matriculada na creche	Percentual da população de 4 e 5 anos de idade matriculada na pré-escola
BRASIL	**23,2**	**81,4**
Acre	**7,4**	**58,6**
Alagoas	**20,7**	**75,6**
Amapá	**8,5**	**62,4**
Amazonas	**4,7**	**63,6**
Bahia	**18**	**86**
Ceará	**22,1**	**93**
Distrito Federal	**26**	**76,5**
Espírito Santo	**26,1**	**81,8**
Goiás	**14,1**	**69,1**
Maranhão	**15,1**	**87,2**
Mato Grosso	**15,9**	**71,8**
Mato Grosso do Sul	**23,3**	**75,6**
Minas Gerais	**21,2**	**80,9**
Pará	**11,2**	**73,9**
Paraíba	**17,1**	**87.8**
Paraná	**30,3**	**77,7**
Pernambuco	**20,7**	**82,1**
Piauí	**16,1**	**93,9**
Rio de Janeiro	**27,5**	**84**
Rio Grande do Norte	**25,6**	**89,7**
Rio Grande do Sul	**29,9**	**63,8**
Rondônia	**8,8**	**56,9**
Roraima	**11,6**	**73,8**
Santa Catarina	**38,5**	**84**
São Paulo	**32,1**	**87,6**
Sergipe	**21,6**	**92,2**
Tocantins	**12,1**	**67,4**

Fonte: IBGE/PNAD 2013. Disponível em http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php.

Ao observar os percentuais de crianças atendidas na creche na região Nordeste, constata-se que são inferiores aos das demais regiões, com exceção da região Norte, onde os percentuais também são baixos. Já os percentuais de cobertura na pré-escola são superiores, o que poderá ser interpretado como um dos efeitos de políticas compensatórias naquela região e da EC nº 59 de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009) que ampliou a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos de idade, incluindo a pré-escola. Esta diferença entre a cobertura da creche e da pré-escola também denota a evidência de que as crianças bem pequenas, de até 3 anos de idade, não foram consideradas sujeitos das políticas públicas de EI na história anterior ao reconhecimento de todas as crianças como sujeitos de direitos na CF/88.

Do mesmo modo, e no sentido de destacar o atendimento a diferentes parcelas da população infantil em relação à cor, renda, região e área do domicílio é possível constatar a desigualdade no acesso ao direito à EI ainda persistente.

Gráfico 1 - Taxa bruta de frequência à creche, das crianças de 0 a 3 anos de idade, por situação de domicílio, cor e quintos de renda familiar per capita – Brasil – 2005 e 2012



Fonte: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. As desigualdades de escolarização no Brasil. Relatório de Observação nº 5 (Brasil, 2014).

Os dados do gráfico 1 demonstram que há uma evolução nos percentuais ao longo de um período considerado bastante fértil para as políticas de EI no Brasil. No entanto, as desigualdades ficam evidentes na medida em que os percentuais de acesso das crianças da área rural, na região Nordeste, pretas e pardas e 20 % mais pobres, ainda têm taxas de frequência mais baixas, o que comprova que a expansão da creche ocorre, mas que ainda caminha lado a lado com a manutenção das desigualdades.

Atendimento à EI no Ceará: o caso do Brasil Carinhoso na redução da desigualdade

Os estudos sobre desigualdade no Brasil revelam que houve redução nos índices de desigualdade nas suas mais variadas dimensões, como renda, educação, trabalho, dentre outras, o que não significa afirmar que o Brasil deixou de ser um dos países mais desiguais da América Latina (Arretche, 2015). Importante destacar que desigualdade e pobreza são fenômenos que se relacionam, pois ambos se caracterizam como uma problemática social, sendo a desigualdade produto da pobreza que atinge milhões de pessoas em diferentes momentos da vida ao redor do mundo.

Para este estudo foram considerados alguns aspectos relacionados à desigualdade e pobreza na região Nordeste e, especificamente, no estado do Ceará. Ao se considerar a pobreza enquanto um fenômeno multidimensional, destaca-se que esta apresenta características sociais, culturais e políticas que influenciam a vida das pessoas que habitam neste território.

Os níveis de pobreza do Nordeste ao final da década de 90 não sofreram redução mesmo diante do crescimento do PIB para a região. Para Costa (2012, p. 146), "exacerbava-se a histórica concentração de riquezas e não havia opções políticas com vistas ao seu enfrentamento". Na análise da autora, para além da história da constituição das desigualdades na região, o fenômeno era resultante da falta de uma política nacional de desenvolvimento territorial ou da extinção das instituições tradicionalmente responsáveis pelo planejamento regional, uma incompatibilidade entre crescimento econômico e redução das desigualdades sociais, ou seja, o crescimento regional era desigual. No contexto brasileiro, os planos e ações foram sofrendo transformações ao longo da primeira década dos anos 2000, influenciadas por políticas que demonstravam que o crescimento do país também estava condicionado a melhores condições de renda e educação da população.

O Brasil é uma República Federativa e, no modelo federativo, embora os entes federados tenham autonomia político-administrativa e as políticas públicas sejam desenvolvidas de forma descentralizada, está previsto constitucionalmente um regime de colaboração pela

articulação entre estes entes para maior efetividade de tais ações (Cruz, 2009). No que tange à educação, um dos direitos sociais garantidos no artigo 6º da CF/88, a União tem um papel supletivo e redistributivo, conforme expresso no artigo 211 "de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios" (Brasil, 1988).

Nos anos 2000 as políticas sociais ganharam maior força impulsionadas pelo neodesenvolvimentismo, que para Boito Jr. (2012, p. 03) foi um momento da economia onde o capitalismo brasileiro retoma o crescimento e supera o processo de estagnação da década de 1990. Algumas dessas políticas foram emblemáticas para um salto nas condições de vida de milhões de brasileiros com efeitos expressivos na redução das desigualdades em diferentes dimensões, tais como de renda e de acesso à educação. Uma delas é o PBF que transfere recursos financeiros diretamente às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza[6].

O caso do Ceará se destaca neste contexto, por ser o maior estado da região Nordeste em área territorial, contando com a terceira maior população da região e, para o caso deste estudo, pelo percentual aproximado de 50% da população infantil até os 3 anos de idade do estado caracterizado pelos critérios do PBF como em situação de pobreza.

Do total da população infantil de 0 a 3 anos do estado (dados do IBGE de 2010 - 510.549), há significativa parcela de crianças cujas famílias passaram a ser beneficiárias do PBF a partir do ano de 2013, conforme se constata nos dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

Tabela 2: População Infantil do Ceará beneficiária do PBF – 2013 a 2015

Beneficiários do PBF de 0 a 3 anos	
2013	255.536
2014	281.773
2015	280.371

Fonte: Elaborado pelas autoras - dados do MDS/2016. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/datasocial.

Os dados dos estados da região Nordeste evidenciam que, segundo a estimativa do IBGE, a população total de tais estados cresceria cerca de 4 a 5% até o ano de 2015. Portanto, se a população infantil aumentou na mesma medida, atualmente o Ceará conta com uma população infantil de 0 a 3 anos de idade de, aproximadamente, 530 mil crianças e desta população cerca de 50% de crianças pobres no ano de 2015, segundo os dados da Tabela 2

[6]As famílias extremamente pobres têm renda mensal de até R$ 77,00 por pessoa e as pobres têm renda mensal entre R$ 77,01 e R$ 154,00 por pessoa. Estas participam do programa desde que tenham em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos. Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). O PBF tem condicionalidades: a obrigatoriedade de matrícula de crianças e adolescentes na escola e a inserção de crianças, gestantes e nutrizes nos serviços de saúde, o que tem sido alvo de polêmica, por um lado o argumento de que estas ferem o direito constitucional de acesso à educação e à saúde, e outros que defendem este mecanismo, pois só assim as famílias acessarão tal direito (Monnerat et al., 2007).

Como o objeto de análise deste trabalho é inclusão de crianças de 0 a 3 anos na creche, cujas famílias se encontram em situação de pobreza, destaca-se que no estado do Ceará, segundo a PNAD 2013, apenas 22,1% desta população estava matriculada na creche – cerca de 56 mil crianças, incluindo neste número os 40% das crianças beneficiárias do PBF, matriculas essas computadas para o recebimento de recursos da Ação Brasil Carinhoso em 2014.

A Ação Brasil Carinhoso[7] é uma das ações que integram o PBSM. Tal ação compõe diferentes estratégias ligadas a três eixos relacionados à primeira infância: superação da extrema pobreza em famílias com crianças pequenas, ampliação do acesso à creche e ampliação do acesso à saúde. Nesta análise, o foco será no eixo ampliação do acesso à creche. O governo federal, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) presta apoio financeiro ao Distrito Federal e aos municípios repassando recursos para que estes promovam a expansão de matrículas de crianças de 0 a 48 meses de idade, de famílias beneficiárias do PBF. O FNDE repassa automaticamente aos municípios que cadastrarem no Censo Escolar do ano anterior a quantidade de matrículas destas crianças em creches públicas ou comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público. A partir de então, recebem o valor correspondente a 50% a mais do valor estabelecido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para cada matrícula, que em 2015, considerando os valores do FUNDEB em tempo integral e parcial foram de R$3.308,91 e de R$2.545,31, abaixo do previsto pelo Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) que é de R$10.005,59 e de R$7.696,61, respectivamente.

O repasse da Ação Brasil Carinhoso[8] nos de 2014 e 2015[9] estão detalhados na tabela 3, com a quantidade e características destas matrículas, no que se refere à dependência administrativa, jornada e valores repassados.

Tabela 3 – Matrículas e recursos da Ação Brasil Carinhoso no estado do Ceará – 2014 e 2015

	Matrículas de 2014						Valores repassados	
Unidade da Federação	Parcial Pública	Integral Pública	Parcial Conveniada	Integral Conveniada	Total	Matrículas de 2015	2014	2015 (1 e 2 parcelas)
Municípios Ceará	42.654	8.472	1.583	98	52.807	25826	R$ 66.346.431,77	R$ 29.812.576,47
Fortaleza (capital)	480	4292	192	23	4.987	6151	R$ 7.129.261,54	R$ 8.928.830,84
Municípios interior Ceará	42.174	4.180	1.391	75	47.820	19675	R$ 59.217.170,23	R$ 20.883.745,63

Fonte: Elaboração das autoras, com base em documento "Relação dos municípios - Brasil Carinhoso", do FNDE, 2014 e dados do MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2016).

[7] Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012 (Brasil, 2012).

[8] A relação está disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso/apresenta%C3%A7%C3%A3o.

[9] Dados da distribuição de recursos da Ação Brasil Carinhoso não estão disponíveis na página eletrônica do FNDE, os mesmos foram fornecidos diretamente aos pesquisadores pelo MDS, somente os valores, sem referência ao número de matrículas.

No ano de 2014 todos os municípios do Ceará receberam recursos da Ação Brasil Carinhoso, totalizando R$ 66.346.431,77, o que correspondia a 8,6% do total de recursos destinados para esta ação em todo o Brasil. A maior parte das matrículas, 76,4%, foi realizada em período parcial[10], em instituições públicas, e 15% em período integral, destacando-se mais de 50% das matrículas de todo o estado cearense em período integral na capital, Fortaleza, o que evidencia a fragilidade de atendimento educacional em período integral nos municípios do interior, na sua maioria mais pobres e desiguais.

O atendimento em tempo parcial na creche, significa precarização da oferta deste direito, pois, em geral, este público demanda um atendimento em tempo integral pela peculiaridade em relação às dimensões indissociáveis do cuidar e educar das crianças pequenas e também devido à demanda das famílias trabalhadoras. Ressalta-se que na CF/88 a EI destina-se à criança (art. 208, IV) sendo também direito de trabalhadores urbanos e rurais em relação a seus filhos e dependentes (art.7, XXV).

Os dados analisados revelam que há grande percentual de municípios cearenses que ainda não ofertam creche em período integral. No ano de 2015 apenas 22% municípios ofertavam esse atendimento na rede pública municipal. Dos 184 municípios somente 69 (35%) receberam recursos da Ação Brasil Carinhoso, no valor de R$ R$ 29.812.576,47, sendo que R$ 3.617.717,64 para o município de Caucaia e R$ R$ 8.928.830,84 para Fortaleza. Dos 115 municípios que não receberam recursos, 26 destes não tiveram repasse porque não houve aumento de cobertura no número absoluto de crianças de 0 a 48 meses do PBF em creche entre 2013 e 2014 e a cobertura era inferior a 35% no momento da apuração e o saldo em conta em outubro de 2015 era igual ou maior ao valor a receber; 86 municípios não aumentaram a cobertura e em 3 municípios o saldo em conta, em outubro de 2015, era igual ou maior ao valor a receber.

Quando se compara com o percentual de municípios brasileiros que receberam os recursos da Ação Brasil Carinhoso em 2015 (45,5%) e com o total da própria região, Nordeste (43,4%) percebemos que o Ceará tem um grande desafio para ampliar este atendimento.

Quanto aos dados de atendimento em educação infantil no Ceará, percebe-se que há uma redução do número de matrículas em pré-escola nos municípios cearenses de 2010 a 2015. A diminuição das matrículas que ocorre em todas as dependências administrativas (estadual, municipal e privada) pode ser reflexo de uma redução da taxa de natalidade, mas também de atendimento das crianças com seis anos incompletos no ensino fundamental. Em percentuais, nota-se que houve maior crescimento na creche, mesmo que ainda seja necessária a expansão de matrículas, segundo os dados revelados anteriormente. O curioso nestes percentuais é que estes indicam um decréscimo nas matrículas na pré-escola, fenômeno que nesta análise não será objeto de aprofundamento, no entanto pode estar relacionado à estagnação da oferta de vagas devido à grande cobertura já em 2013 (93%), à redução da população infantil nesta faixa etária e, portanto, sem demanda pelas famílias, entre outras hipóteses a serem investigadas.

[10] Considera-se tempo integral os alunos que estão em turmas com 7 ou mais horas de duração e os que estão em turmas com carga horária menor, mas que somada com o tempo de atividade complementar atinja as 7 horas ou mais. Em tempo parcial os alunos que estão em turmas com menos de 7 horas.

Tabela 4 - Matrículas na EI no estado do Ceará - 2010 a 2015

Ceará	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Crescimento
Creche	115.161	120.564	131.250	136.658	140.612	145.842	21,04%
Pré-escola	256.256	251.330	248.126	245.280	243.477	237.167	-8,05%
Total EI	**371.417**	**371.894**	**379.376**	**381.938**	**384.089**	**383.009**	**3,03%**

Fonte: INEP/ Sinopses Estatísticas (2015).

Na análise quanto aos dados de repasse da Ação Brasil Carinhoso nos municípios cearenses denota-se a baixa inclusão de crianças beneficiárias do PBF em 2015, percebe-se que este reduzido atendimento também se dá no total de atendimento em creche, pois no estado todo foram 5.230 novas matrículas de 2014 a 2015 em creche, no entanto, consta como matrículas na Ação Brasil Carinhoso 25.826 matrículas, como hipótese para esta diferença destaca-se a possibilidade de computo de matrículas em pré-escola.

Considerações

As análises realizadas neste trabalho revelaram importantes pistas acerca dos efeitos da Ação Brasil Carinhoso na expansão da oferta em creche no estado do Ceará. Em relação à população infantil de 0 a 3 anos de idade beneficiárias do PBF, 40% desse público era atendido na creche em 2014, ou seja, mais de 150 mil crianças pobres ainda estão sem atendimento na creche no Ceará, se considerarmos a estimativa de aumento da população em geral realizada pelo IBGE para 2015.

Os dados de evolução de matrículas do Censo Escolar de 2014 e 2015 em comparação aos dados de matrícula relacionados aos repasses da Ação Brasil Carinhoso, denotam que nestas matrículas estão incluídas crianças que já estavam matriculadas anteriormente e não somente novas matrículas, como estabelece a lei da Ação. É importante ressaltar que tal ação destina recursos exclusivamente para despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, mas estas devem ser vinculadas à criação de novas matrículas.

A análise dos dados também constatou uma redução importante no repasse de recursos dos anos de 2014 para 2015, o que pode revelar que muitos municípios não demandaram esses recursos, ou efetivamente não conseguiram destiná-los para ampliação da oferta na creche, ficando com estes recursos sem uso e sendo pouco eficazes na sua aplicação para o que se destinavam. Segundo o MDS, houve redução dos recursos no Brasil Carinhoso devido ao montante expressivo inutilizado pelos municípios que não destinaram tais recursos para a criação de novas vagas na EI e nem para manutenção e desenvolvimento do ensino, logo, os recursos destinados em 2015 foram somente para complementação. A interpretação do órgão que levou a esta redução foi a de que esse recurso não seria necessário, portanto poderia ser reduzido. Essa constatação, merece maior aprofundamento, considerando o momento atual de crise econômica no Brasil que gera cortes em diferentes áreas.

Outro aspecto que se destaca a partir das análises deste estudo é que a União, em seu papel supletivo de destinação de recursos, ainda não consegue efetividade na ampliação da oferta de vagas na creche, análise revestida de complexidade, uma vez que é necessário considerar outras variáveis, como o papel dos demais entes federados, as realidades de cada contexto, a capacidade orçamentária, a concepção presente em relação ao direito à creche da população mais pobre, o valor repassado vinculado a 50% do FUNDEB para creche distante do valor do CAQi, dentre outros. Portanto, a Ação Brasil Carinhoso enquanto uma ação focalizada na expansão da oferta de creche para as crianças em situação de pobreza, por si só, não consegue garantir com que todas as crianças pobres sejam atendidas revelando, desse modo, que tem seus limites.

O estudo realizado permite às autoras afirmar que o debate acerca da efetividade de políticas focais ainda está em construção. Considera-se, assim, que o objetivo deste trabalho em analisar a inclusão de crianças cearenses de 0 a 3 anos em situação de pobreza na creche ainda merecerá maior aprofundamento dada a indisponibilidade e contradição constatada em alguns dados, o que poderá mobilizar novas pesquisas e contribuir com o fortalecimento do campo da EI enquanto uma política educacional consolidada.

Referências

Arretche, M. (Org). (2015). *Trajetória das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos,* 1. Ed, (489p.). São Paulo, SP/BR: Editora Unesp; CEM.

Boito Jr. A. (2012). As bases políticas do neodesenvolvimentismo. (Palestra). *Fórum Econômico da Fundação Getúlio Vargas*, 1-15. São Paulo, SP/BR: Autor.

Brasil. (2011). *Decreto Presidencial nº 7492, de 02 de junho de 2011.* Institui o Plano Brasil Sem Miséria. Disponível: em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm

Brasil. (2009). *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

Brasil. (1996). *Lei 9.394, de 20 de dezembro.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm.

Brasil. (2004). *Lei nº 10.836 de 9 de janeiro.* Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm

Brasil. (2007). *Lei nº 11.494 de 20 de junho.* Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

Brasil. (2012). *Lei nº 12.722, de 3 de outubro*. Dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/_ato20112014/2012/Lei/L12722.htm

Brasil. (2016). *MDS/Data social 2.0.* Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi-data/METRO/metro.php?p_id=4

Brasil. (1988). Presidência da República/Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília, DF/BR: Senado Federal.

Brasil. (2014). Presidência da República/Casa Civil. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. *As desigualdades de escolarização no Brasil*. Relatório de Observação nº 5. (p. 60). Brasília, DF/BR: SEDES.

Brasil. FNDE. (2014). *Relação dos municípios - Brasil Carinhoso*. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso

Brasil. IBGE/PNAD. (2013). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD). Disponível em http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php

Brasil. IPEA. (2015). *Atlas da Vulnerabilidade Social*. Disponível em: http://ivs.ipea.gov.br/ivs/

Campos, M. M. (2003). Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação,* 24, 183-191. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a13.pdf

Costa, L. F. A. da. (2012). Planejamento Nacional, Região e Território no Nordeste Brasileiro: novas configurações. *Revista Políticas Públicas*, 16, n.1, 145-155.

Cruz, R. E. da. (2009). *Pacto federativo e Financiamento da Educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque.* Tese (Doutorado), São Paulo: Universidade de São Paulo, (434p.), SP/BR.

Kuhlmann Jr., M. (2000). Histórias da educação infantil Brasileira. *Revista Brasileira de-Educação*, 14, 05-18. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02

Monnerat et al. (2007). Do direito incondicional à condicionalidade do direito: ascontrapartidas do Programa Bolsa Família. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(6) 1453-1462.

Monteiro, S. R. da R. P. (2011). O marco conceitual da vulnerabilidade social. *Sociedade em Debate,* 17(2), 29-40. Disponível em: www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/695/619

Souza, J. (2003). *A Construção Social da Subcidadania: para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica,* (207p.). Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio deJaneiro, RJ/BR: IUPERJ.

O LUGAR DO BRINCAR E DO LETRAMENTO EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR-BA-BRASIL

Ana Paula Silva da Conceição[1]
Maisa Evangelista Santos[2]

Resumo

Esta pesquisa situar-se-á no contexto das discussões sobre o lugar do letramento e da alfabetização na Educação Infantil, no grupo de crianças de 05 anos, na escola pública municipal de Salvador-BA, intensificadas com o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos (Leis Federais n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006 e Emenda Constitucional n. 59/2009). Os objetivos: discutir como as questões de linguagem se relacionam com a infância, a partir do letramento e do brincar na educação infantil; compreender como crianças definem suas atividades relacionadas ao brincar à leitura e à escrita, e as consequências destas atividades na aprendizagem.A metodologia foi a abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, inspirada na Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial. Os resultados identificam que aproximadamente 98% das crianças visualizam a aprendizagem da leitura e da escrita como algo separado da prática do brincar. Nas atividades propostas pela professora à turma, embora as crianças tenham interagido com a escrita, tendo o texto como suporte didático, as atividades privilegiaram muito mais a leitura e a escrita do que o brincar. Vê-se que a relação entre o letramento e a ludicidade ainda é um desafio. No entanto, a rotina estabelecida pela visão dicotomizada dos adultos não impediu que as crianças expressassem seu protagonismo ao dizerem o que de fato desejam fazer no ambiente escolar: BRINCAR.

Palavras-chave

brincar; letramento; educação infantil.

[1] Professora Adjunta do Departamento de Educação I- UNEB-BA/Brasil. Email: anappp2010@gmail.com

[2] Coordenadora Pedagógica- Secretaria Municipal de Educação de Salvador-BA/Brasil. Email: maisaevs@gmail.com

BRINCAR E LETRAR: UM ENCONTRO NA PERSPECTIVA DA INFÂNCIA

Na perspectiva de analisar como as questões de linguagem podem se relacionar com o brincar, visando uma determinada concepção de criança e infância, o texto discorrerá sobre uma das práticas sociais de valorização das linguagens expressivas -o letramento- bem como sobre sua relação com o brincar.

Sobre o brincar, Kishimoto (2005) nos diz que seu conceito pode ter uma multiplicidade de interpretações, uma variedade de sentidos. O conceito de brincar pode variar de acordo com cada cultura, conforme seus usos. Nesse sentido, elegemos as características do brincar na perspectiva do jogo. Considerando as características do jogo vê-se, claramente o caráter educativo, uma vez que, tanto o simbolismo, quanto os significados atribuídos pelas crianças num momento de brincadeira, bem como atividade desempenhada quando brincam, regras que podem ser estabelecidas num jogo que criam ou que participam, quanto situações em que as crianças brincam agindo espontaneamente ou por algum interesse próprio, por si só denotam especificidades educativas.

Não podemos perder de vista, entretanto, que as crianças não aprendem de forma fragmentada, mas no contexto do seu interesse. Portanto, a ideia de aproximar o brincar da linguagem nos parece relevante, na medida em que através de uma atividade prazerosa, a criança pode estar construindo a linguagem oral e escrita em processo interativo, lúdico e no seio da sua cultura. Ou seja, nesta abordagem, a ação social das crianças é compreendida segundo Corsaro (2002; 2009; 2011 *apud* SANTOS, 2014, p.124) como uma atuação mais interativa do que passiva ou meramente reprodutiva.

Aprofundando os estudos, agora sobre o conceito de linguagem e sua relação com o brincar, letramento e uma concepção de infância, o pensamento de Bakhtin favorece a compreensão do termo ao explicitar que o dialogismo é o seu princípio constitutivo. (FAZOLO, 2011). Portanto, pressupõe que a produção de linguagens expressivas, sejam elas orais e escritas estão atreladas ao caráter coletivo que permeia as relações dialógicas entre professores e crianças, e entre crianças com outras crianças que integram o ambiente escolar, e nos outros ambientes os quais a mesma também aprende e interage.

No âmago dessa relação dialógica, o letramento, um dos fenômenos da linguagem, é de fundamental importância na educação infantil, uma vez que pode inserir os sujeitos nas práticas sociais de produção de texto e leitura, numa perspectiva lúdica. No entanto, ao propor uma pesquisa que responda qual lugar o brincar e o letramento ocupam na educação infantil, faz-se necessário esclarecer e definir o conceito de letramento e sua importância nesta etapa da educação.

Com vistas a elucidar o referido termo, os estudos de Magda Soares (1999) explicitam seu sentido, inicialmente, à luz das pesquisas que realizou no âmbito da etimologia. Em seu livro, "Letramento: Um tema em três gêneros", a autora investiga o conceito dicionarizado e nos revela que a palavra letramento não foi registrada no dicionário Aurélio. Ela aparece, porém, no dicionário Caldas Aulete, editado há mais de meio século.

No entanto, Magda Soares não foi buscar no conceito de letramento dicionarizado, o sentido que vos dá hoje. Segundo a autora, o sentido do termo que considera relevante advém da versão para o português da palavra da língua inglesa *lireracy,* sentido o qual elegemos na presente pesquisa.

> Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim litera (letra), com sufixo – cy, que denota qualidade, condição, estado, fato e ser (como, por exemplo, em *innocency,* a qualidade ou condição de ser inocente). "(...) No Webster'sDictionary, literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...]" (SOARES, 1999, p.17).

A introdução do termo letramento em português-brasileiro deu-se, segundo Kleiman (1995, *apud* SOARES, 1999), por Mary Kato (1986), no livro "No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística". Além desta autora, Leda VerdianeTfouni (*apud* SOARES, 1999), em seu livro lançado em 1988, "Adultos não alfabetizados: O avesso do avesso", explicita a distinção entre os termos alfabetização e letramento, abrindo assim o momento em que o letramento ganha destaque no campo da educação. No entanto, apesar dos termos configurarem na tradição brasileira conceitos distintos, são indissociáveis. Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (*apud* BRITO, 2005), o processo de aquisição da escrita denominado de alfabetização é contínuo, e não apenas a aprendizagem de um código.

Por outro lado, os países subdesenvolvidos avaliam se as pessoas sabem ler e escrever, se referindo aos índices de alfabetização, enquanto os países desenvolvidos avaliam se as pessoas vivem em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, ou seja, se incorporam os usos da escrita e leitura se apropriando das práticas sociais (SOARES, 1999). Vê-se, neste exemplo, uma clara distinção entre alfabetização e letramento, bem como contexto diverso em situações econômicas e culturais díspares.

Mas, retomando a reflexão sobre o objeto de pesquisa, cabe o seguinte questionamento: Qual a relação entre o letramento e o brincar na Educação Infantil? Sobre o letramento pode-se dizer que, sem dúvidas, é um caminho preliminar interessante nas relações dialógicas que ocorrem na educação infantil e, sobretudo, na pré-escola. Considerando que na educação infantil o foco não é a alfabetização precoce, ou seja, a aprendizagem do processo de representação através da codificação de sons em letras ou grafemas, e decodificação de letras ou grafemas em sons, o indivíduo pode até não saber ainda ler e escrever, porém pode ser de certa forma letrado, na perspectiva da concepção de letramento enquanto prática social da leitura e escrita. Ou seja, a criança mesmo ainda não alfabetizada, se estiver em ambientes em que a leitura e a escrita tiverem presença latente, acaba se interessando em ouvir histórias, manusear livros, ler imagens, fingir ler livros, brincar de escrever, etc.

O cerne da questão não é alfabetizar crianças na educação infantil, mas sim desenvolver o letramento que se inicia desde o nascimento e que se estende por toda a vida. Pode acontecer de algumas crianças concluírem o Grupo 5 já sabendo decodificar. No entanto, essa aprendizagem deve acontecer de forma espontânea, natural e não caracterizar-se como exigência, ou objetivo desta etapa da pré-escola. Na educação infantil, ler com os ouvidos é escrever com a boca, e escrever com a boca é mais relevante do que ler com os olhos e escrever com as mãos. (BRITO, 2005)

Logo, o papel fundamental da educação infantil é o de valorizar as linguagens das crianças e torná-las cidadãs atuantes, o que é possível pela via do letramento atrelado ao brincar. As práticas de letramento só farão sentido, portanto, se estiverem contextualizadas com pedagogias da infância que valorizem o interesse e as necessidades infantis, seu protagonismo, criando, assim, maior espaço para o brincar.

Nas pedagogias, como as de Froebel, por exemplo, desde o século XIX, propunha-se brincadeiras interativas de mães com crianças pequenas, no sentido de estimular o desenvolvimento da imaginação e da linguagem (KISHIMOTO, 2005). Nessa pedagogia temos a influência das concepções piagetianas de construção do número, quando Froebel percebe como a criança aprende intuitivamente os números, fazendo espontaneamente classificações, juntando objetos. Considerando esta constatação, questiona as práticas de memorização dos números que em si são vazios e sem significado.

A construção da linguagem, portanto, depende da auto-atividade da criança e do suporte do adulto em processo interativo, no seio da sua cultura, quando possibilita a nomeação de situações e objetos de atenção da criança. Neste contexto, a zona de desenvolvimento proximal, prevista por Vigotski, define as funções que ainda não amadureceram a partir da intervenção do adulto. Ou seja, "[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã." (VIGOTSKI,1998, p.113). Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã. Não é por acaso que Vigotski (1988) aponta o jogo como a atividade simbólica mais importante da

idade infantil, que possibilita a expressão da situação imaginária fruto de experiências adquiridas pela criança no contexto social. Sem dúvidas Vigotski revolucionou a pedagogia da infância com seus estudos, pois, ao ver a criança como ser ativo e criativo e, ao situar responsabilidade do adulto na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), eliminou a dicotomia entre o brincar e o aprender; entre o jogo e a educação.

A tutoria do adulto no desenvolvimento do letramento da criança mostra, portanto, que é por meio do conceito da ZPD, que o mesmo ajuda a criança a adquirir competências para o desenvolvimento da linguagem por meio dos jogos verbais, dos processos narrativos, na nomeação de brinquedos, na construção de frases, na expressão de pontos de vista, na percepção de rimas e músicas ritmadas no contato com os produtos com rótulos conhecidos pelas crianças, etc.

O encontro do brincar e do letramento reverbera numa concepção de infância que considera o interesse da criança e as formas que a mesma representa o mundo com seus dizeres, fazeres, corpo, imagens e significados. Se o letramento é uma prática social de uso da escrita, é fundamental que as crianças sejam inseridas neste contexto, em ambientes sem pressão, pautados na ludicidade que, segundo Luckhesi (2015), é a atividade que propicia a plenitude da experiência do sujeito; sua inteireza, para que assim as experiências transformem-se, de fato, em atos de significação e manifestações externas.

O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANALISANDO PRÁTICAS DO LETRAMENTO E DO BRINCAR

Intencionando compreender como as crianças do Grupo 5, de uma escola da Rede Municipal de Educação de Salvador, lidam com as relações entre o brincar e a aprendizagem da leitura e escrita no cotidiano da educação infantil, examinamos a questão valendo-se da análise das informações que foram produzidas durante a pesquisa de campo.

A importância de se explorar essa temática pelo ponto de vista das crianças assenta-se no reconhecimento da centralidade delas, de suas práticas sociais e conhecimentos por elas construídos. Ou seja, a reconstrução da cultura adulta, conforme citação acima, reflete o processo definido por Corsaro (2002) como natureza reprodutiva interpretativa, em que a atuação ativa das crianças reproduz e, simultaneamente, provoca mudanças na cultura da qual se tornam membros. Além deste conceito, Corsaro (2002) destaca a importância da linguagem nos processos de socialização, uma vez que é por meio dela que as crianças passam a compreender diferentes elementos do mundo em que vivem, atribuindo significados, inclusive através da escrita.

Considerando a capacidade reprodutiva interpretativa das crianças, bem como os significados atribuídos por elas a partir da linguagem, é que examinamos o cotidiano da turma. Neste sentido, ao longo das observações evidenciou-se que a relação entre o brincar e o letramento ainda é incipiente. O protagonismo nas ações das crianças no que se refere à linguagem oral é considerado e respeitado pela professora, uma vez que a mesma ao menos escuta o que as crianças dizem. No entanto, a relação entre o brincar e o letramento ainda precisa ser fortalecida, realimentada ainda pela exploração da oralidade e jogos de linguagem.

Diante desta constatação, refletir sobre qual tendência pedagógica nortearia o trabalho da professora fez-se iminente. Na perspectiva de identificar tal tendência a observação foi fundamental, uma vez que permitiu perceber que a mesma caminhava no sentido da escolarização mais formal, limitando as ações da criança, subtraindo os jogos e as brincadeiras, além de tornar a Educação Infantil preparatória para o ensino fundamental. Por outro lado, ao dialogar com as crianças, nos momentos em que fiz a observação participante, e questioná-las sobre o que elas mais gostam de fazer na escola, todas, por unanimidade, responderam que gostavam de brincar. Vale ressaltar que, por motivos éticos, os nomes das crianças, cujas falas serão citadas ao longo deste capítulo serão fictícios.

Considerando a resposta das crianças, quanto ao que mais gostavam de fazer na escola, ampliei o questionamento com vista a compreender melhor como elas lidavam com a prática do brincar e do letramento no cotidiano pré-escolar. Com este propósito, durante um dos diálogos informais, fiz a seguinte indagação: "É possível brincar e aprender? "Das 22 crianças observadas, quase todas, exceto duas -**LUI e BEL**-, responderam, que não era possível. Argumentaram que tem hora para brincar, e que primeiro tem que fazer o dever. Uma das crianças que afirmou ser possível brincar e aprender ao mesmo tempo, respondeu o seguinte:

> **LUI**: A gente poderia brincar e estudar assim pró: A gente podia fazer um pouquinho de dever, parar um pouquinho e brincar, depois voltar pro dever de novo, e brincar depois, depois voltar pro dever de novo. E brincar depois, e voltar pro dever de novo. Pronto! Estuda e brinca ao mesmo tempo.
>
> 31/08/2015

A outra criança que também considerou ser possível brincar e aprender - **BEL** - relatou que gosta das músicas que a pró ensina a cantar e das histórias que a pró conta. Porém falou com ênfase:

> **BEL***:* [...] a pró demora muito pra contar uma história! Ela sempre tá ocupada escrevendo, vendo o dever, arrumando as coisas. Mas ela deixa a gente pegar os livros pra ler! [...].
>
> 31/08/2015

Por outro lado **BEL,** ao dizer que gosta das histórias que, raramente, a pró conta, consegue estabelecer espontaneamente a relação entre o brincar e o letramento. No entanto, explicita que são raros os momentos. É interessante notar que a primeira criança que afirmou ser possível brincar e aprender - **LUI** -encontrou, do jeito dela, uma solução para aproximar o brincar da aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, é notório que as crianças da turma, de modo geral, fazem uma separação entre o brincar e o aprender, certamente, sob influência do discurso da professora ou, talvez até, devido às experiências com outros adultos fora da escola. Segundo Kishimoto (2013), o debate em torno da dicotomia brincar-aprender referenda pedagogias em que ora a aprendizagem é o foco, eliminando-se o brincar, ora o brincar reina em terreno hegemônico. No bojo dos extremos em que são postos o brincar e o aprender, pesquisadores como Brougère, (1995, 2005, 2010), Dewey (1915), Fromberg (2006), Moyles (1989), (*apud*, Kishimoto, 2013) iniciam estudos no sentido de mostrar as especificidades do brincar e do aprender, esclarecer a natureza de cada um e ensejar caminhos para incluí-los nas práticas educativas.

Refletindo sobre que lugar a escrita deve ocupar na vida das crianças, embora a apropriação da linguagem escrita seja considerada responsabilidade do ensino fundamental tendo em vista que um ano a mais foi acrescido e assim instituído como obrigatório em todo território nacional, percebe-se que um dos eixos centrais no trabalho com a criança na educação infantil é a escrita pela via do letramento e sua relação com o brincar. Autores como Chiristie e Roskos (2013) identificaram que os níveis de processos cognitivos podem estar diretamente ligados a categorias comportamentais partilhadas entre as brincadeiras simbólicas e o letramento. No entanto, durante um bate-papo com um grupo de quatro crianças, ficou evidenciado, que as atividades desenvolvidas em sala eram vistas como uma obrigação, sem nenhuma relação com o brincar. Durante o diálogo, as crianças explicitaram a prática do brincar como algo externo à sala, ou seja, atividades livres que acontecem no pátio da escola. Neste sentido, o diálogo se deu da seguinte forma:

> **PESQUISADORA:** Digam-me uma coisa crianças...Vocês vêm para a escola todos os dias?
>
> **LIA:** (Balança a cabeça afirmativamente)
>
> **DU:** Hum, hum...
>
> **PEU:** (Balança a cabeça afirmativamente)
>
> **DAI:** Eu venho!
>
> **PESQUISADORA:** E o que vocês fazem aqui na escola?
>
> **DU:** A gente vem estudar com a pró.
>
> **PESQUISADORA:** Estudar?
>
> **DU:** É! Fazer dever! Ah! Merendar! Brincar no pátio quando a pró deixa.
>
> **PESQUISADORA:** E você DAI?
>
> **DAI:** Eu gosto da escola, de brincar!
>
> **PESQUISADORA:** E você PEU?
>
> **PEU:** Eu gosto de um monte de coisa, mas primeiro tem que obedecer a pró...fazer o dever!
>
> **PESQUISADORA:** É? E desse montão de coisa que você faz aqui, o que você mais gosta?
>
> **PEU:** De brincar com **TOM**. A gente brinca de polícia, esconde - esconde, pega-pega.
>
> 20/10/2015

Diante das vozes explicitadas acima, ao refletir sobre o sentido atribuído pelas crianças ao que fazem cotidianamente na escola, cabe o seguinte questionamento, por sua vez explanado por Corsino (2011, p. 242):

> Em relação à educação infantil, direito de todas as crianças e lugar onde muitas passam grande parte do seu cotidiano, pergunto: como tem sido mediado o acesso das crianças à cultura letrada? Como os professores da educação infantil concebem o processo de letramento nos seus discursos e nas suas práticas pedagógicas?

Por outro lado, atividades envolvendo o jogo simbólico, o contar histórias e as narrativas infantis estiveram presentes em momentos bem pontuais. No entanto, não foram fomentadas com uma intencionalidade clara da professora. O objetivo das atividades não era empreender o letramento pela via do brincar, uma vez que ficavam restritas à avaliação pela atividade impressa. No que concerne ao levantamento dos conhecimentos prévios dos su-

jeitos da pesquisa quanto à aprendizagem da escrita, foi perceptível que um número elevado de crianças já conhecia o desenho de algumas letras cursivas, o que representa os modos como as crianças interagiram com a escrita antes de estarem no grupo 5 e também no contexto fora da escola.

Nos momentos de observação das atividades desenvolvidas pela turma, embora tenham interagido com a escrita, tendo o texto como suporte didático, as atividades propostas pela professora privilegiaram muito mais a leitura e a escrita do que o brincar. Das atividades realizadas que mais chamaram a atenção, foram as provas aplicadas durante uma semana. A professora iniciou as atividades do dia a partir da rotina diária: acolhimento e calendário. Em seguida, apresentou às crianças a avaliação de Linguagem verbal. Após distribuir as avaliações, a pró fixou uma delas no quadro e explicou a primeira questão. Feito isso, transitou pela sala explicando individualmente. Assim fez com as demais questões. Uma criança da turma chorou muito durante a atividade denominada de prova. Várias vezes, a mesma mostrou para a professora e para o pesquisador as questões, chorando e demonstrando a pressão que estava sofrendo. Vale ressaltar que, no dia que antecede a aplicação do instrumento, todos os cartazes, letras e numerais fixados nas paredes são retirados.

Vê-se que a relação entre o letramento e atividades lúdicas ainda é um desafio. Para além disso, o processo de avaliação das crianças observadas não considera o percurso trilhado pelos pequenos, faz julgamentos, atribui notas e rótulos e não fornece elementos para a equipe repensar as práticas. Apesar deste equívoco, algumas atividades realizadas, contemplaram textos de variados tipos como parlendas, clássicos infantis e poemas musicados, bem como letras móveis e vídeos. Por outro lado, todas as atividades com letras móveis exploraram pouco o espaço e o movimento. Além disso, as atividades, de modo geral, foram concluídas através de atividades impressas, as quais as crianças deveriam escrever ou reconhecer as famílias silábicas aprendidas e fazer exercícios de coordenação motora.

AS CRIANÇAS ESCREVEM OU BRINCAM?

A pesquisa para fins de conclusão do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil buscou responder como as crianças do grupo 5 de uma escola da Rede Municipal de Educação de Salvador lidam com as relações entre o brincar, ler e escrever no cotidiano da educação infantil.

Em busca de respostas, diálogos teóricos foram imprescindíveis para fortalecer o estudo. Para tanto, recorremos às contribuições de Kishimoto acerca da importância do brincar relacionado às questões de linguagem; aos estudos de Soares no que concerne ao letramento enquanto processo dinâmico e necessário às práticas sociais da criança que, mesmo ainda não alfabetizada, é capaz de folhear livros e fingir lê-los, brincar de escrever, ouvir histórias que lhe são lidas e recontá-las, inventar histórias, enfim, estar rodeada de material escrito, percebendo seu uso e função; às teorias de Vigotski no que se refere à construção da linguagem da criança, mediada pelo suporte do adulto; às contribuições de Corsaro no que tange à abordagem interpretativa da sociologia da infância e cultura de pares, entre outros autores.

A metodologia de pesquisa se compatibilizou com a etnopesquisa crítica, legitimando, portanto, o ponto de vista das crianças considerando a perspectiva qualitativa com os etnométodos, bem como o meu ponto de vista, na condição de observadora participante.

A discussão sobre brincar e letrar configura uma reflexão acerca do encontro do brincar e do letramento na perspectiva de uma concepção de infância que reconhece as crianças como sujeitos que têm o direito de aprender no contexto do seu próprio interesse, e não de forma fragmentada e adultizada. As crianças são capazes de reinterpretar e produzir cultura. Não são sujeitos de atuação limitada, meramente passiva e reprodutiva. Suas linguagens expressivas se constituem em relações dialógicas e o letramento ocupa um lugar importante na educação infantil, se estiver contextualizado com pedagogias da infância que

valorizem o protagonismo infantil, criando um maior espaço para o brincar, tão necessário no sentido de permitir que as crianças sejam de fato crianças, e não adultos em miniatura. Ampliando a discussão, intencionamos desvelar como as crianças definem suas atividades relacionadas ao brincar, à leitura e à escrita, e a consequência delas na aprendizagem. Para tanto, fez-se necessário refletir sobre os atributos comuns ao brincar e ao letramento e questionar o que me faz crer que o brincar contribui para o desenvolvimento do mesmo. Esta convicção está assentada nas teorias clássicas de Piaget e Vigotski, uma vez que o primeiro apresenta estudos que demonstram que as crianças, ao captarem objetos e eventos de brincadeira, podem ampliar seus esquemas mentais. Vigotski, por outro lado, elucida as questões de pesquisa impulsionando a reflexão sobre a importância da construção de narrativas a partir das intervenções do professor. Não uma narrativa aleatória, mas sim uma narrativa em que a mediação do adulto direciona as crianças para a aprendizagem com palavras, letras, textos da tradição oral e recontos, bem como objetos que empreendam comportamentos lúdicos, sempre pela via do brincar. Ou seja, brincando as crianças aprendem a pensar sobre a língua, a escrever, a manipular as dimensões estéticas, sonoras e gráficas, sem perder de vista a dimensão lúdica.

A discussão sobre como as práticas do brincar e do letramento são definidas e ou redefinidas no cotidiano da turma observada nos levou a evidenciar que ao mesmo tempo em que as crianças participaram de atividades que contemplavam a leitura e a escrita, numa perspectiva geralmente notacional, distanciada de uma prática social e discursiva, conseguiram expressar seu protagonismo, seja nos momentos em que ressignificaram tais atividades ou quando expressaram o desejo genuíno de mudança dos seus cotidianos no âmbito escolar. Admitimos que os eventos relativos à apropriação do sistema de escrita de fato estiveram pautados na sua grande maioria do tempo, em torno dos signos da escrita, tais como: letras, palavras, grafia, diferença de letras e não letras, etc. Entretanto, relações entre segmentos da fala e da grafia foram pouco observados pela professora, tão pouco a prática do brincar. Não obstante, as crianças responderam aos eventos de letramento incorporando-os de modo significativo, posto que vivenciaram algumas situações no contexto do próprio brincar livre que surgiram durante o recreio. Sobretudo nos eventos que expressaram a brincadeira de faz-de-conta.

A pesquisa permitiu perceber que, mesmo em situações em que as ações de "ler" e escrever não despertaram tanto interesse das crianças, as mesmas construíram eventos outros de letramento, autônomos nos momentos em que manusearam os livros de literatura infantil, as letras móveis, nas brincadeiras de faz-de-conta, na imitação da professora, nas brincadeiras de ler, de escrever, enfim, protagonizaram intuitivamente o que poderia ter sido planejado pedagogicamente para elas, ou até mesmo aproveitado e refletido pela professora para proposição de desdobramentos dentro do contexto.

Podemos dizer que as crianças leram sem saber ler, escreveram sem saber escrever e assim produziram suas leituras e escritas espontâneas, criativas, prazerosas, embora o contexto não tenha oferecido tais experiências planejadas para elas. Por outro lado, defendemos que é função da Educação Infantil ampliar as oportunidades das crianças participarem de práticas letradas que estejam aproximadas do brincar. Até porque é através dele que as crianças poderão de fato se comportarem como crianças e, ao mesmo tempo determinarem a natureza das respostas letradas que constituírem. Eventos de letramento planejados, podem portanto, ser fontes deste brincar de práticas letradas.

No entanto, a pesquisa comprovou que o discurso do brincar tem sido mal compreendido, ou talvez sequer refletido pelos adultos no contexto observado. Tal incompreensão termina por desvitalizar o interesse das crianças pela língua escrita, embora neste caso em específico, as crianças observadas tenham expressado interesse pela língua, na perspectiva do jogo. De certa maneira, a ação das crianças nesse contexto, nos leva a concluir que a dicotomia entre o brincar e as práticas de letramento para elas não existe. Os responsáveis por essa dicotomia são os adultos que equivocadamente potencializam o distanciamento das fronteiras entre o ler, escrever e o brincar.

O estudo de caso denota, portanto, uma pré-escola que foca a alfabetização de crianças muito novas, sem respeitar os ritmos individuais e as características da faixa etária. O cerne da questão não é fazer prosperar uma visão romantizada do desenvolvimento infantil, rejeitando a inclusão de materiais escritos em defesa unicamente do brincar livre. O cerne da questão é despertar na criança o desejo de interação com a língua escrita, fazendo com que a mesma atribua um sentido lúdico às complexas atividades do seu aprendizado. Nessa direção nos chamou atenção a capacidade das crianças traduzirem em palavras e gestos o seu conhecimento sobre as suas ações e as dos outros que estiveram presentes ao longo das observações e reverberadas quando as mesmas falaram, rememoraram, narraram, enfim brincaram com a língua. Percebi o quanto são capazes de refletir sobre as regras estruturadas que estão na base de suas brincadeiras, sobre as relações de hierarquias que regulam suas relações sociais e sobre as formas pelas quais percebem o ambiente escolar e desenvolvem suas práticas de letramento.

Nesse sentido, a reprodução do que vivenciam diante de uma ordem social instituída e controlada pelos adultos também pode configurar produção, haja vista que as crianças reinterpretam o que lhes é imposto, produzindo, assim, novos significados.

À luz de agregar sentidos produzidos pelas crianças no que tange à relação que estabelecem entre o brincar, a leitura e a escrita, acredito que a pesquisa pode contribuir para a ampliação de questões curriculares pedagógicas, uma vez que fomenta uma discussão acerca de que lugar o brincar e o letramento tem ocupado na educação infantil.

Esse estudo, certamente ajudará na formação de docentes implicados com a infância. Nessa perspectiva, a escuta das crianças é fundamental, pois nos permite perceber o que as crianças aprendem e como aprendem, o que pensam e como pensam.

REFERÊNCIAS

BRITO, Luis Percival Leme (2005). Letramento e Alfabetização: Implicações na educação Infantil. In: FARIAS, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.).*O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados.

BYRNE, Brian (1995). Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO – MARTINS, C. *Consciência Fonológica e Alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes

CASTANHEIRA, M.L.; GOUVÊA, M.C.S.; NEVES, V.F. A. (2015). O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. *Revista Brasileira de Educação*.

CORSARO, W. A. (2005) Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf> Acesso em 15 de mai. 2015.

_____ (2002) A Reprodução Interpretativa no Brincar de Faz de Conta das Crianças. *Educação e Sociedade e Culturas*. Porto, nº 17, p. 113-134.

CORSINO, Patrícia (2003). *Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. (Doutorado em Educação) PUC: Rio de Janeiro

FAZOLO, Eliane (2011). Pelas telas do aramado: Práticas culturais e pedagógicas na educação infantil. In: KRAMER, Sónia/ ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). *Educação Infantil: Enfoques em Diálogo* (p. 177-192). Campinas, SP: Papirus. Série Prática pedagógica,

HALL, Nigel (2006). O brincar, o letramento e o papel do professor. In: MOYLES, Janet R. [*et al*] *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. (p.135-147). Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed.

HOFFMANN, Jussara (2012). Avaliar na Educação Infantil. In: *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança* (p. 23-31). Porto Alegre: Mediação

MARCUSCHI, L. (2001). Letramento e Oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento* (p.23-50). Campinas, SP: Mercado das letras

OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos de. (2011). A Construção social da criança. *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*.. 7ª ed. São Paulo: Cortez, (p. 127-136.)

SOARES, M. (1999). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica

Tizuko Morchida (2013). Brincar, letramento e infância. In*:* Oliveira-Formosinho, J. e Morchida*, T. Em busca da pedagogia da infância*. (p. 21-51). Porto Alegre: Penso

Tizuko Morchida (2005). O brincar e a linguagem. In: Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. (p. 51-71). Campinas, SP: Autores Associados

VIGOTSKI, L.S. (1998). A fomação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos Superiores. in Cole, Steiner*, et al* (Orgs.). 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes

BEBÊS E EDUCAÇÃO: OS DIREITOS DE SER CRIANÇA NA UNIDADE PRISIONAL

Andrea Cristiane Maraschin Bruscato[1]

Resumo

O presente trabalho apresenta o projeto de extensão desenvolvido com bebês de 3 a 12 meses, residentes na Penitenciária Feminina Estadual Madre Pelletier (RS, Brasil) entre os anos 2011 e 2014. A necessidade de reflexões sobre as estratégias metodológicas implicou o exercício da construção de argumentos para repensar o desenvolvimento destes bebês, as experiências vivenciadas e a garantia de ser criança dentro da unidade prisional. Os referenciais para este estudo sustentaram-se nas pesquisas de Barbosa e Richter (2009), Batista (2007), Dolto (1996), Santa Rita (2009), Winnicott (1982), entre outros. Ao longo do período de execução, buscou-se promover ações visando ao bem-estar físico, afetivo e cognitivo destas crianças, na perspectiva do cuidar e educar. À medida em que o centro universitário propiciou a inserção de alunos e professores na realidade de uma comunidade frágil, contribuiu com a humanização da vida prisional de mães e filhos, e formou futuros pedagogos comprometidos com a transformação da realidade social. Entretanto, há muito o que se fazer e oportunizar para que esses bebês se tornem "visíveis" à sociedade, com garantias iguais, principalmente no campo educacional. Logo, as políticas públicas devem convergir para oferecer a essas crianças, as mesmas condições de direito e acesso às creches públicas, possibilitando relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo.

Palavras-chaves

Bebês; Creche; Direitos; Educação; Presídio.

[1] UFRGS; UniRitter; BRASIL; bruscato@terra.com.br

Introdução

O Brasil é o maior país da América do Sul, com mais de 202 milhões de habitantes[2], sendo que 563.526 pessoas se encontram em prisão carcerária[3], o que corresponde a 25% da população. Do total de presos, 7% são mulheres na faixa etária dos 18 a 35 anos de idade. Apesar da diferença entre homens e mulheres parecer significativa, dados do Sistema Integrado de Informação Penitenciária (InfoPen) do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) do Ministério da Justiça e Cidadania do Governo Federal indicam que a população carcerária feminina aumentou 256% nos últimos 12 anos.

Não é somente esse aumento que se tornou fator preocupante, mas a quantidade de gestantes e, consequentemente, das crianças que residem nas penitenciárias, tornando-se prioridade a implantação de políticas voltadas a esta temática tão real.

No Rio Grande do Sul (RS), um dos 26 estados brasileiros, a rede prisional administrada pela Superintendência dos Serviços Penitenciários (Susepe) compreende unidades classificadas por fundação, albergues, penitenciárias, presídios, colônia penal e instituto penal, sendo que apenas duas instituições recebem gestantes e bebês na faixa etária de zero a doze meses: a Penitenciária Feminina Madre Pelletier, na cidade de Porto Alegre, e a Penitenciária Estadual Feminina de Guaíba, na cidade de Guaíba.

De acordo com a constituição do estado do RS, a política penitenciária tem como objetivo a reeducação, a reintegração social e a socialização da presa. A mulher gestante que se encontra encarcerada no período gestacional e de amamentação, situa-se em uma posição diferenciada e deve receber condições especiais de tratamento garantidos pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Execução Penal (1984) - Lei nº 7.210/84, como ficar com o seu bebê durante o período de aleitamento materno.

Apesar de ser um direito, sua aplicabilidade vai depender se o estabelecimento prisional tiver estrutura para proporcionar uma permanência saudável, tanto para a mãe quanto para a criança. A vaga em estabelecimento que permita à internação pós-parto com local apropriado para receber a detenta e seu filho não é direito assegurado para grande parcela de parturientes no sistema prisional, uma vez que são poucas as unidades prisionais que contemplam esse tipo de acomodação, com berçários apropriados. Na maioria das unidades prisionais, o berçário é uma cela improvisada, com as mesmas características de insalubridade comuns a esses locais, não sendo preparado para o abrigo de crianças.

A importância do contato mãe-bebê

É sabido que o bebê precisa de cuidados para sobreviver. Ao nascer, ele tem o corpo extremamente frágil, razão pela qual precisa de cuidados parentais. A mãe (ou cuidador) inaugurará o veículo de toda e qualquer inscrição psíquica: o laço social. É a mãe que interpretará as primeiras necessidades dessa criança em uma interlocução que possibilitará ao bebê suas primeiras inscrições simbólico-imaginárias para que um dia possa saber que está com frio, fome, dor, medo. Isso é o que há de mais fundamental em uma criança e que

[2] Dados disponibilizados pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2014. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em 30/11/15.

[3] Números apresentados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em junho de 2015, sem levar em conta as pessoas em prisão domiciliar. Disponível em: <http://wagnerfrancesco.jusbrasil.com.br/noticias/129733348/cnj-divulga-dados-sobre-nova-populacao-carceraria-brasileira> Acesso em 25/05/2016.

dará sustentação a outras aquisições, permitindo construir laços pertencentes a uma história (Dolto, 1996).

O contato da mãe com o filho nos primeiros anos de vida é necessário em razão da previsibilidade que o bebê constrói a partir do conhecimento maternal. Segundo Winnicott (1982), o papel da mãe é apresentar o mundo ao bebê e provê-lo de um ego auxiliar que lhe permita integrar suas sensações corporais, aos estímulos ambientais e suas capacidades motoras nascentes. Os modos de perceber, representar e atuar sobre o meio, os sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo que iniciarão através do vínculo mãe-bebê irão, mais tarde, formar a base para as futuras relações sociais desta criança.

Spitz (1998) afirma que a relação mãe-bebê traz inúmeros benefícios à criança enriquecidos e caracterizados pelo afeto materno, sendo o primeiro e mais persistente de todos os vínculos (Kurowski, 1990). Assim, garantir esse elo durante a fase inicial de vida do bebê é fundamental.

Pesquisas indicam que durante os primeiros anos de vida, 90% das conexões cerebrais dos bebês são definidas através da interação destes com estímulos do meio (Brasil, 2004), e que incentivos de sons, formas, cores e texturas ajudam a configurar uma "arquitetura cerebral mais potente, com mais ligações entre os neurônios-sinapses" (Batista, 2007, p. 171). Logo, os adultos que interagem com recém-nascidos são importantes para sua sobrevivência, mas também para aquisição de diversas habilidades (motoras, perceptivas, cognitivas, linguísticas e sociais). Deste modo, é grande a responsabilidade do adulto que interage com crianças de berçário em dar continuidade ao que o bebê já vinha construindo em sua história familiar, e se dispondo a ser mais um a descobrir suas singularidades: como se alimenta, como se acalma, dorme, brinca, além de colocá-lo em contato com as diversas linguagens (musical, literária, corporal, espacial, plástica).

O papel do adulto que interage com bebês

O ser humano é bastante sensível aos estímulos do meio durante o período da primeira infância, quando ocorrem as mudanças de crescimento mais significativas. Deste modo, os desafios dos profissionais da educação infantil são inúmeros, devendo estar atentos aos referenciais teóricos e práticos que sustentarão a ação pedagógica.

A influência ativa do professor é determinante para a expansão do campo mental e das funções cognitivas que resultarão devido aos estímulos propostos por ele e pelo meio. As ações devem favorecer experiências de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu e produz para interpretar, configurar e compartilhar sensações. Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social e cultural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita explorar o meio através da vivência em experiências diversificadas que lhe possibilitarão a manifestação do potencial físico, afetivo e intelectual, a aprendizagem de sua autonomia e de sua socialização, além da integração social (Kuhlmann Jr, 1999).

Diante do exposto, foi desenvolvido um projeto de extensão na Penitenciária Feminina Madre Pelletier buscando minimizar os efeitos do cárcere nas crianças pequenas que moravam com suas mães através de uma ação pedagógica que garantisse formas de brincar, de conviver e de aprender, atribuindo sentido às ações realizadas pelos bebês, durante as interações no espaço intitulado "creche" (uma sala adaptada dentro do espaço prisional).

O tempo de estar junto com as crianças acompanhando suas descobertas, oferecendo-lhes experiências significativas, permitindo explorar brinquedos e outros objetos foi um dos princípios assumidos na ação educativa. O valor atribuído neste ambiente lúdico favoreceu a interação da criança com outras crianças, com os diferentes recursos possibilitando-a descobrir propriedades dos objetos, suas possibilidades de agir, movimentar, expressar, brincar e ser feliz. Também se investiu na relação mãe-bebê, em atividades diversas que tinham como intencionalidade criar um ambiente mais favorável às interações afetivas com seus bebês.

A intencionalidade do trabalho educativo desenvolvido pelos discentes e professores do curso de Pedagogia visou maximizar o desenvolvimento das crianças pequenas através da manipulação, transformação e combinação de materiais variados, proporcionando aprendizagens através do contato com diferentes linguagens.

Segundo Barbosa e Richter (2009), as formas dos bebês interpretarem e se comunicarem emergem do corpo e acontecem através de movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal. Para realizar algo ou conseguir o que desejam, por exemplo, as crianças lançam mão de uma série de ações, que vão desde engatinhar, balbucios, choros e sorrisos a outros movimentos. Essas ações começam como atos involuntários ou reflexos, até se transformarem em feitos intencionados para chegar ao resultado esperado: seja mamar, ganhar colo ou trocar a fralda.

Os preceitos legais e os direitos das crianças

A criança, desde o seu nascimento, é reconhecida como cidadã de direitos, devendo ser protegida, cuidada e amparada. Seus direitos estão impressos no artigo 227 da Constituição do país (1988), assim como na Lei 8.069 (1990), do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. A Carta Magna brasileira (1988) diz que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Esse dispositivo legal é reiterado no ECA, que instaurou a proteção integral em uma carta com direitos fundamentais à infância e à juventude.

Apesar de o ECA ser um marco no campo dos direitos, ele ainda é ineficaz em diversos aspectos. Os bebês, moradores em penitenciárias, por exemplo, estão reclusos com suas mães e sofrem das mesmas privações das apenadas. Parece que, em uma conjuntura marcada por agravantes processos de desigualdade e exclusão social, os direitos dessas crianças esbarram nas complicações da política penitenciária. É como se disséssemos que as leis existem, mas o cumprimento delas e a garantia às mães e bebês ainda estão longe de concretizar-se.

A Constituição Federal (1988) dispõe que serão asseguradas às presidiárias condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação (art. 5º, inc. L), enquanto o ECA estabelece que o Poder Público, as instituições e os empregadores propiciarão condições adequadas ao aleitamento materno, inclusive aos filhos de mães submetidas à medida privativa de liberdade (art. 9º). A Lei de Execução Penal, Lei 7.210 (1984) também determina que os estabelecimentos penais destinados a mulheres sejam providos de berçário, onde as condenadas possam amamentar seus filhos (art. 82, § 2º), prevendo ainda que a penitenciária poderá ser dotada de seção para gestante e parturiente e de creche, com a finalidade de assistir ao menor desamparado cuja responsável está presa (art. 89).

Santa Rita (2009) chama a atenção para o período ou idade máxima de permanência da criança junto à mãe que cumpre pena de prisão, havendo uma variação de quatro meses a 6 anos, o que comprova a falta de uma legislação específica para o caso. Segundo a autora, a própria Constituição Federal (1988) e a Lei de Execução Penal (1984) não definem um período de tempo mínimo para amamentação.

É fato que o aleitamento materno é fundamental para a nutrição da criança, e que o vínculo que o bebê estabelece com a mãe, em seu primeiro ano de vida, é estruturante no seu desenvolvimento. Entretanto, as estruturas carcerárias são, majoritariamente, improvisadas. A maioria das unidades foi construída para receber homens e posteriormente convertida em unidades prisionais femininas, não tendo espaço apropriado para a amamentação, berçário e creche para esses bebês.

A creche é uma escolha da família e uma oportunidade garantida pelo Estado, que pode ser acionado judicialmente caso não atenda a demanda existente. Ela está inscrita na Lei 9.394 (1996), chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que a reconhece como uma das modalidades da educação infantil, primeira etapa da educação básica, com objetivo de contribuir no desenvolvimento integral da criança.

De acordo com a LDB (1996), os municípios são responsáveis pela oferta e regulamentação da creche, que deve considerar os direitos da criança à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, a higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, entre outros.

Devido `invisibilidade com que esses bebês têm sido tratados ao longo dos anos, o projeto de extensão tem procurado suprir as necessidades dessas crianças, favorecendo o desenvolvimento infantil, valorizando o vínculo materno mãe-bebê, organizando ações educativas no atendimento das crianças apesar de toda complexidade da realidade encontrada na unidade prisional.

Conclusão

Ao longo do período de execução deste projeto constatou-se o cumprimento dos princípios de responsabilidade social e desenvolvimento humano sustentável à vida das crianças relegadas ao "fechamento social", procurando dar sentido às necessidades de cada uma delas, respondendo adequadamente aos seus desejos, gostos e aflições, respeitando o modo como os bebês agiam, incentivando-os a explorarem os espaços e a conhecer o mundo através das múltiplas linguagens.

À medida em que as instituições de ensino superior propiciam a inserção de alunos e professores na realidade de uma comunidade frágil, contribuem com a humanização da vida prisional das mães e filhos, além de transformar a realidade social.

Porém, essas ações não bastam. São necessárias políticas públicas que garantam às crianças, moradoras de penitenciárias, as mesmas condições de direito e acesso às creches públicas, possibilitando relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo. Não basta a legislação brasileira atestar que as presas podem ficar com os bebês durante o período da amamentação. É preciso valer os direitos das crianças de: 1) estarem junto às mães durante os primeiros anos de vida; 2) frequentarem uma instituição de educação infantil fora dos muros do presídio, como todas as crianças, se a família assim decidir; 3) garantir direitos iguais para todas as crianças conforme exposto no ECA, não havendo diferenciações por estarem confinadas em instituições carcerárias.

Há muito o que se fazer e oportunizar para que esses bebês se tornem "visíveis" à sociedade, com garantias iguais, principalmente no campo educacional. A transformação pretendida necessita de projetos que deverão ser construídos em redes, articulados às universidades, à comunidade e ao poder público. Esse é um desafio ainda a ser conquistado na realidade brasileira.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, M. C. S; RICHTER, S. R. S. (2009). Qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? In: BRASIL, MEC. *Salto para o Futuro*. Educação de crianças em creches. Brasília, outubro 2009. Ano XIX – Nº 15. Pág. 25.

BATISTA, C. V. M. (2007). Entre Fraldas, Risos e Choros: por uma prática educativa com bebês. In: PASCHOAL, J. D. (coord.); MORENO, G. L.; AQUINO, O. R.; *Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.* Londrina: Edições Humanidades.

BRASIL. (2004). *Saberes e Práticas da Inclusão*. Educação Infantil. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. Brasília, 2004. *Constituição da República Federativa do Brasil - 1988*. (1988) Brasília. Recuperado em 10 abril 2016, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

DOLTO, F. (1996). *Quando surge a criança*. São Paulo: Papirus, 1996.

KUHLMANN JR., M. (1999). Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.;

KUROWSKI, C.M. (1990). *Análise crítica quanto a aspectos de implantação e funcionamento de uma creche em penitenciária feminina*. Porto Alegre. 37 f.

Lei nº. 7.210/84. (1984). *Lei de Execução Penal* - Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm> Acesso em 24/04.15

Lei nº 8.069, de 1990. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso dia 24.04.15

Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. (1996) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: DF. p. 27894.

Lei Estadual Nº 12.544, de 03 de Julho de 2006. (2006) Institui o Programa Primeira Infância Melhor – PIM. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3192.htm> Acesso em 24.04.15.

PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB*: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados. *ISBN*, 8585701722

SANTA RITA, R. (2009). Criança em Ambiente Penitenciário: Uma Análise da Experiência Brasileira. *Revista Vox Juris*, ano 2, v. 2, n. 1, pág. 203-220

SPITZ, R. A. (1998). *O primeiro ano de vida*: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes

WINNICOTT, D.W. (1982). *A criança e o mundo*. Rio de Janeiro: LTC

"DESLIGA ESSE VIDEOGAME E VAI BRINCAR!": APONTAMENTOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA CONTEMPORANEIDADE

Carla Cristiane Loureiro[1]
Geovana Mendonça Lunardi Mendes[2]

Resumo

A reflexão aqui apresentada é parte de pesquisa de Doutorado em andamento que busca compreender como se constitui o brincar com videogames, identificando e problematizando os impactos na cultura lúdica infantil e nas ideias de infância contemporânea. As pesquisas no campo dos Estudos da Criança tem possibilitado a afirmação de que a criança participa da cultura de forma ativa e, podendo-se sinteticamente afirmar que a criança nasce inserida numa cultura e, em sua ação, ela não só imita o que está instituído, ela também a ressignifica e a recria com os instrumentos dados por essa mesma cultura. Dentre os elementos da cultura que as crianças se relacionam, este texto destaca os videogames e, nos questionamos: afinal, para as crianças jogar videogame é uma brincadeira? Que elementos configuram ou não essa atividade como uma brincadeira? Para compreender essas questões utilizamos ferramentas da pesquisa etnográfica e, para as reflexões propostas neste texto utilizamos questionários e as notas de campo. As análises aqui apresentadas, ainda que provisórias, indicam que as crianças maiores parecem fazer uma distinção entre brincar e jogar videogame, enquanto as menores não veem grandes diferenças entre essas atividades. As crianças apontam para diversão como princípio básico para caracterizar o brincar, mas por outro lado ao negarem que jogar videogame seja uma brincadeira, justificado principalmente por uma "não realidade" intrínseca nos videogames, parecem nos mostrar muito mais uma dificuldade dos adultos em compreender os novos aspectos dessa cultura lúdica digital.

Palavras-chave

Infância, videogame, cultura lúdica.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista PDSE/CAPES. Email: carlacrisloureiro@gmail.com.

[2] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC. Coordenadora do Projeto "Tablets, Computadores e Laptops" OBEDUC/CAPES. E-mail: geolunardi@gmail.com

A reflexão aqui apresentada resulta de uma investigação[3] em andamento que busca compreender como se constitui o brincar com videogames, identificando e problematizando os impactos na cultura lúdica infantil e nas ideias de infância contemporânea. Tal pesquisa vem sendo realizada no Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA), uma brinquedoteca escolar e universitária, com seu público composto, prioritariamente, pelas crianças do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC).

No âmbito deste artigo, apresentamos algumas análises da pesquisa em quatro sessões. Inicialmente, apresentamos o LABRINCA, campo da pesquisa para, em seguida, realizarmos uma discussão sobre o brinquedo e a brincadeira na contemporaneidade. Na penúltima seção, apresentamos as falas das crianças e buscamos compreender essas falas imbricadas entre as culturas produzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças (em especial as do mercado e a escolar) e culturas construídas nas interações entre elas no espaço de uma brinquedoteca escolar. Por fim, apresentamos, ainda que de maneira provisória, alguns eixos-chave da análise empreendida.

É nesse contexto que pretendemos contribuir para dar visibilidade em como as crianças têm compreendido a sua relação com os videogames.

E lá brinca.... O espaço da pesquisa e as crianças do Colégio de aplicação da UFSC

O CA/UFSC é uma instituição de atendimento à Educação Básica, vinculada ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nessa instituição, foi inaugurado, em 2003, o LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação - UFSC), uma brinquedoteca que objetiva garantir a toda comunidade escolar o acesso a uma variedade de jogos e de brincadeiras, propiciando a livre expressão e a experimentação da cultura lúdica infantil. A partir de 2015, foram adicionados ao acervo os videogames, por meio do projeto de pesquisa "Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?"[4]. O atendimento aos estudantes do CA/UFSC no LABRINCA acontece no período regular de aula e/ou no período oposto, articulado às atividades realizadas no contraturno.

Nesse espaço, em março de 2015, iniciamos o mergulho no campo para a pesquisa de Doutorado com um período de observação participante, acompanhando todas as turmas dos Anos inicias[5] que frequentavam a brinquedoteca. Em um diário de campo, foram registradas as primeiras impressões quanto à utilização do espaço, com especial atenção aos usos e às interações das crianças com os videogames. Também foram realizados registros fílmicos e fotográficos, entrevistas e grupos focais[6].

---

[3] Parte dos resultados aqui apresentados são decorrentes da pesquisa de Doutoramento em andamento desenvolvida no PPGE, na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e, compõe o conjunto de pesquisas do Observatório "Tablets, computadores e laptops" desenvolvido no grupo de pesquisa Observatório de Práticas Escolares.

[4] O projeto de pesquisa "Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?", do qual uma das pesquisadoras participa, busca "compreender as múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre uma brinquedoteca escolar e os jogos eletrônicos".

[5] Um total de quinze turmas constituem os Anos Inicias do CA/UFSC, sendo três turmas de cada ano (1º ao 5º ano). As turmas de 1º ano possuem vinte crianças e as demais vinte cinco crianças em cada turma.

[6] O material empírico citado compõe o conjunto de dados a serem analisados na pesquisa de Doutorado já citada. Neste artigo, utilizamos apenas as entrevistas e algumas anotações do diário de campo.

Após esse período inicial de observação, definimos focar nossa atenção em duas turmas, uma do 1º ano e outra do 3º ano. O grupo de crianças do 1º ano era constituído por vinte crianças na faixa dos 5 aos 7 anos, sendo 12 meninas e 8 meninos. Todas já haviam frequentado instituições de Educação Infantil, mas o CA/UFSC era uma novidade para todas. A turma do 3º ano contava com vinte e cinco crianças, nove meninas e dezesseis meninos, com idades entre 8 e 9 anos, a maioria delas já estava no seu terceiro ano na escola. As duas turmas frequentavam a escola no período vespertino e iam regularmente ao espaço da brinquedoteca uma vez por semana no espaço de duas aulas (por volta de uma hora e trinta minutos).

A partir de entrevista realizada com as crianças, pudemos saber que apenas três (3) crianças, das quarenta e cinco (45), disseram nunca jogar nenhum tipo de jogo eletrônico em casa; duas delas afirmaram que os equipamentos que possuíam "não têm jogos" e uma explicou que não jogava pois "só meu irmão fica jogando".

Além disso, um dos aspectos interessantes a destacarmos no que diz respeito à análise das relações das crianças com os videogames no LABRINCA também se ancora na própria presença do videogame dentro da escola. Brailovsky (2012), ao falar dos objetos que adentram no universo escolar, utiliza uma trilogia em que apresenta três categorias bastante interessantes para entender a relação cotidiana da escola com os objetos culturais, são elas: objetos oficiais, objetos em disputa e objetos ilícitos.

Os objetos oficiais são aqueles produzidos para a escola ou incorporados à atividade do ensino e aprendizagem, que inclusive já detém um manual de instruções vinculados ao ensino. Os objetos em disputa são aqueles não pensados para a escola, estão no cotidiano da vida social, e que, ainda, tem uma apropriação duvidosa no ambiente escolar. A televisão ocupou esse espaço, o computador já ocupou esse espaço e os videogames e os celulares ainda estão nele. Já os objetos ilícitos são aqueles que, ainda que adentrem, não são aceitos no cotidiano escolar, como revistas pornográficas, armas e tantos outros.

Desse modo, é interessante perceber como um espaço como uma brinquedoteca cria um "lugar oficial" para este objeto em disputa, o videogame, e como nesse universo as crianças vão se relacionar com ele.

Afinal o que é brincar? O videogame é um brinquedo?

Compreender o mundo dos brinquedos permite destacar as mudanças que esse objeto vem sofrendo nas últimas décadas, pois as mudanças não estão apenas assentadas nos objetos, mas, principalmente, nas culturas infantis e no lugar da infância na sociedade.

O *brinquedo* é tradicionalmente considerado como um suporte para as ações lúdicas da criança, trazendo representações acionadas pela memória e pela imaginação. Ele tem uma "[...] dimensão material, cultural e técnica que serve como suporte para a brincadeira acontecer, e é compreendido como estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil" (Kishimoto, 1999, p. 111). O brinquedo proporciona à criança uma experiência que lhe permite dar sentido aos elementos da cultura contidos no objeto, pois ela o interpreta, o desvenda, pois é necessário compreender sua lógica para brincar.

Já a *brincadeira* é compreendida como a ação que a criança realiza ao concretizar e/ou recriar suas regras, com uso ou não de objetos ao embarcar na ação lúdica. Essa ação só tem valor e significado em um tempo e em um espaço determinados e a partir da decisão de quem está brincando. Para Brougère (1998), a brincadeira não é qualquer manipulação de brinquedos, mas sim uma atividade com características particulares. Para o autor, se tivesse que reunir alguns critérios para dar uma definição sobre a brincadeira, esta seria: uma atividade de segundo grau constituída de decisões, com regras, incerta quanto ao seu fim, e frívola, pois é limitada nas suas consequências.

Para pensar na especificidade do brincar das crianças com os videogames, é necessário também compreender a *cultura lúdica*, pois ao utilizá-lo para brincar a criança tem acesso

aos elementos conhecidos ou desconhecidos dessa cultura[7]. Toma-se aqui o termo *cultura lúdica* para designar o conjunto de códigos e sentidos que permitem tornar a brincadeira possível, não se limitando a estruturas dos jogos com regras. A *cultura lúdica* configura-se uma combinação complexa entre a observação da realidade social, os hábitos de brincar e os suportes materiais disponíveis e que, em certa medida, toma para si elementos da cultura das crianças para adicionar ao jogo (Brougère, 1998).

Partindo do conceito de *cultura lúdica*, intenta-se compreender como os videogames têm enriquecido ou modificado essa cultura. Nesse sentido, há de considerar-se que os videogames se constituem como elementos de forte apelo para as crianças devido a estratégias globais de propaganda que as alcançam por intermédio da TV, do computador e de toda gama de dispositivos eletrônicos a que elas têm acesso[8].

Desse modo, compreendemos que as crianças são atores sociais que participam ativamente na construção de culturas infantis, em especial por meio da reprodução interpretativa (Corsaro, 2011), e que tais culturas não são meras reprodutoras das culturas adultas. A diferença entre as duas culturas deriva do modo específico como as crianças simbolizam o mundo, especialmente por meio da brincadeira e da fantasia. Nesse sentido, aponta-se para a centralidade que as culturas lúdicas têm para a construção da ideia de infância no ocidente, visto que "[...] a natureza interactiva do brincar constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância" (Sarmento, 2004, p. 16).

A partir dessas bases aqui sintetizadas, apresentamos as vozes das crianças para buscar uma aproximação de como elas têm compreendido sua relação com os videogames.

Jogar ou brincar: as crianças na brinquedoteca

> "Videogame é mesma coisa que brincar, videogame também é um brinquedo, mas ficamos sentados para jogar." (Marta, 6 anos).

A fala de Marta[9] reflete uma síntese do que as crianças ouvidas nesta pesquisa pensam sobre os videogames, – sim, as crianças estão brincando quando estão frente aos seus videogames – embora, segundo elas mesmas, há algumas diferenças importantes quando comparadas a outros tipos de brincadeiras.

Na entrevista produzida junto às crianças, havia a seguinte pergunta: Você acha que quando as crianças estão jogando videogame elas estão brincando? As respostas em termos quantitativos apontam que as crianças maiores (do 3º ano) parecem fazer uma distinção entre brincar e jogar videogame, já o grupo de crianças do 1º ano não parece ver grandes diferenças entre essas atividades. Ao juntarmos as respostas dos dois grupos, percebemos que praticamente metade das crianças acredita que jogar videogame é brincar e

[7] Ainda que não tenhamos espaço nos limites deste texto, vale a pena destacar que nossa compreensão sobre cultura lúdica e da infância se ancora nas perspectivas críticas de cultura, especialmente na compreensão de cultura como prática ordinária defendida por Raymond Willians (1992) e também nos estudos de cultura de Néstor Canclini (1997), que buscam desmontar hierarquizações entre cultura popular e cultura erudita.

[8] Para os objetivos e limites deste artigo não é possível aprofundar a discussão sobre os aspectos culturais da "globalização" e homogeneização da infância pelo consumo. Para mais discussões ver: Steinberg e Kincheloe (2001), Buckingham (2007, 2013). Os primeiros criticam a relação da criança com a "sociedade de consumo"; o último aponta o caráter "conservador, paternalista e essencialista da infância" nas visões "apocalípticas das relações das crianças com as mídias..

[9] Todos os nomes das crianças são fictícios, conforme descreve o Termo de consentimento livre e esclarecido assinado por elas e por seus responsáveis, tal como indicado pelo Parecer Consubstanciado do CEP, número 128.511, de 22/10/2012.

metade acredita que não, e, para avançarmos nas análises sobre a questão, as justificativas para suas respostas dão-nos algumas pistas.

Analisando inicialmente as justificativas das crianças que consideram que jogar não é brincar, podemos destacar três "motivos" principais que distanciam o videogame de uma brincadeira: "não usamos o corpo, só mexemos com o controle", "precisa de um equipamento" e "videogame não é vida real".

Críticas do senso comum aos videogames parecem convergir com as observações das crianças sobre o fato de que confinadas em suas casas e quartos, passando muito tempo na frente da TV, computador ou outros dispositivos móveis, as crianças estão se movimentando menos. Como consequência disso, frequentemente encontramos discursos, inclusive veiculados nas mídias, que tais hábitos das crianças "de hoje" contribuem para o isolamento social, obesidade, sedentarismo, além de uma diminuição de experiências significativas e "reais" com outras crianças. Tais discursos e as respostas das crianças conflitam com as observações feitas em campo:

> Quatro meninos jogam Mario Kart, o joystick é em forma de volante, para cada curva necessária na tela, os meninos mexem o corpo todo, para a direita... para a esquerda. Muitas vezes, o corpo é jogado para trás, fazendo um barulhão quando batem com as costas no pufe e, em geral, esse movimento é uma reação à alguma "barbeiragem" do seu carrinho na tela. Eles também vão "narrando" o jogo: "vai, corre!!"; "come a vontade a plantinha"; "é isso mesmo", onomatopeias também fazem parte da narração. No outro console, algumas meninas jogam Just Dance, e, algumas vezes, sem desgrudar o olho da tela e a atenção do jogo, os meninos cantam o refrão da música que as meninas dançam: "*Let it go! Let it go!*" Fim da corrida. Quando o resultado aparece na tela, o vencedor se levanta com o volante no alto (como um troféu) e pulando comemora: primeiro, primeiro, primeiro!!!! (Diário de campo, 26/02/2015).

Além dessa nota transcrita, os vídeos gravados no espaço da brinquedoteca têm muitas horas de crianças "mexendo no controle" e movimentando o corpo todo, mesmo quando acomodadas nos pufes para jogar, as crianças estão quase sempre conversando, discutindo estratégias para jogo, ou tirando dúvidas com os colegas e, com frequência, narram o jogo em voz alta. Toda essa movimentação e conversa parecem necessárias para que elas lidem com a complexidade espacial das três dimensões do jogo. Mais do que isso, para que o processo de descoberta acontecesse plenamente, para que elas conseguissem controlar o personagem da tela, ou melhor, para que elas, em meio à fantasia e às dinâmicas do jogo se transformassem no personagem da tela, não era suficiente um processo de aprendizado restrito à esfera cognitiva. O apertar de botões só parecia fazer sentido quando a criança intermediava corporalmente o que era visto na tela.

Considerando que o contexto social das crianças de hoje tem uma configuração, bem diversa daquela vivida por seus pais, a escola, aparece como uma instituição importante para que as brincadeiras aconteçam. É nesse lugar que encontramos momentos e espaços destinados especialmente às brincadeiras livres como pátio, parque e, no caso da escola pesquisada, também uma brinquedoteca.

Nesse sentido, a imagem de uma criança sozinha, trancada no seu quarto por horas com seu console, permite compreender os discursos "apocalípticos" que reverberam nas mídias e incidem diretamente nas falas e nas atitudes dos pais quando o assunto são os videogames. Contudo, acompanhar as crianças interagindo em um ambiente organizado para o brincar, mesmo dentro de uma escola, pode trazer novas lentes para a questão.

> "Para brincar você está com o boneco brincando de verdade, na mão. Nos jogos só estou com o controle na mão controlando os bonecos na tela. Eu também controlo quando brinco, mas com a minha mão, sem o controle." (Leandro, 9 anos).

> "Jogar tu não brinca, porque só usa a mão para mexer no controle, e brincar usa o corpo inteiro." (Luara, 9 anos).

As falas de Leandro e Luara, que não acreditam que jogar videogame seja uma brincadeira, exprime uma das características da brincadeira apontada por Brougère (2004) quando este afirma que o universo da brincadeira só pode ser construído como resultado da ação de quem brinca e só continua a existir pelo desejo de quem brinca. Portanto, a mediação do *joystick* parece estar tirando parte do controle da criança sobre a brincadeira, o boneco/personagem está lá, mas o fato de sua mão não tocá-lo para definir seus movimentos limita a percepção de sua ação. "Controlar os bonecos", muito mais do que uma ação corporal, parece ser um diálogo que as crianças estabelecem com o mundo e com os objetos por meio da brincadeira. No entanto, por que "*controlar os bonecos na tela*" não é compreendido com o mesmo potencial lúdico?

No videogame, no pátio da escola ou no seu quarto, as crianças movimentam bonecos, criam diferentes "vozes" para falar por eles e inventam histórias. Sem desvalorizar as possibilidades que a exploração material do mundo, a experiência de mediação do *joystick* na brincadeira não parece ser um limitador para a brincadeira com o videogame, uma vez que outras atividades consideradas bastante valiosas para a educação das crianças, em especial na escola, como desenhar, pintar ou jogar jogos de tabuleiro, também não demandam grande movimentação física.

Ao considerar a brincadeira como interação e aprendizagem entre os pares, um aspecto que deve ser superado, segundo Brougère (1994), é a definição da brincadeira como uma atividade natural da infância. A criança está situada em um determinado contexto social e seus comportamentos são influenciados por esse contexto, em um processo de trocas. Assim, segundo o autor, a brincadeira, como resultado de relações interindividuais, não é inata, mas decorrente de um processo de aprendizagem. Nessas trocas, a compreensão de que adultos e crianças estabelecem relações e têm referenciais culturais diferentes para interpretar os brinquedos e as brincadeiras pode nos ajudar a desvelar as falas das crianças sobre os videogames.

O adulto faz uma leitura estética do brinquedo, interpreta no objeto sua visão de infância, visão esta impregnada, muitas vezes, de discursos românticos que afirmam que a brincadeira sem suportes é mais natural. Por outro lado, as crianças veem no brinquedo um objeto a ser utilizado na brincadeira, sendo interpretado justamente para isso. A relação que as crianças estabelecem com os brinquedos se configura como um processo de recriação, de interpretação e deciframento, que possibilita a atribuição de múltiplos significados aos objetos (Brougère, 2004).

Nesse sentido, a brincadeira não é apenas determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo ou por aquilo que os fabricantes e/ou adultos que projetaram/compraram o brinquedo definiram para a brincadeira. O brinquedo também introduz a criança para uma sociedade em que o contato com os objetos é permanente e até inerente ao seu próprio funcionamento quotidiano.

Nesse processo de apropriação, ao mesmo tempo que as crianças, por meio de suas falas, mostram suas dúvidas sobre o potencial lúdico dos videogames, já, as dúvidas com relação à importância do brincar nas suas vidas não aparecem:

> *"Porque videogame não é vida real, brincar é vida real"* (Lucas, 9 anos).

> *Porque se tu está jogando você não esta na vida real e se tu está brincando você está na vida real.* (Paulo, 9 anos).
>
> *Porque você não esta dentro do videogame, você morre e revive e na vida real não, mas eu não tenho certeza disso.* (Milena, 8 anos).

Ao introduzir uma oposição entre o "real" e o "não real" (que alguns poderiam chamar de virtual, mas não estamos certas de que as crianças queriam dizer isso), deixando o videogame do lado " não real", as crianças parecem ecoar os discursos sobre o uso de tecnologias endereçados a elas. Pais, educadores e especialistas apontam para os desafios exigidos no enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia surgidas na nossa sociedade. Ao mesmo tempo, em se tratando especialmente do brincar, e, talvez, impregnado pelo discurso romântico da natureza da infância, há uma valorização do "real" contra o "virtual" (que deve ser usado de forma controlada e instrumental). O envolvimento das crianças com os videogames está longe de ser instrumental; elas usam o jogo para brincar e não como ferramenta para resolução de tarefas específicas.

Além disso, os videogames (e os jogos eletrônicos em geral) apresentam um novo mundo para os brinquedos, apesar dos princípios básicos terem sido retirados do universo dos jogos tradicionais (jogos de corrida, luta, aventura, construção, etc.), sua aplicação é original. Distante de serem uma simples implementação de uma inovação técnica, os videogames expressam uma nova forma de brincar, especialmente por meio das possibilidades gráficas que as novas máquinas permitem. Elas expressam a primazia da imagem e da imaginação, possibilitando às crianças um mergulho em novas experiências e novas lógicas, que não se restringem ao "uso racional" ou ao domínio técnico, mas à própria condição lúdica do brinquedo.

> Uma nova norma se impõe: o brinquedo não é mais um objeto isolado, é acompanhado de uma história, é o centro de diversas aventuras que lhe dão consistência e uma visibilidade que não possuía antes. Mais ainda, ele ganha notoriedade e personalidade, possui um nome próprio e uma biografia. Embora cada vez mais mergulhado no imaginário, ele é mais real do que nunca: vive em outros lugares, no espaço midiático e virtual. [...] O brinquedo nunca foi tão realista, porque nunca foi tão marcado pelo imaginário. (Brougère, 2004, p. 332).

Nesse sentido, a posição da brincadeira no mundo "real" e o videogame no "não real", que aparece na fala das crianças, aponta para a centralidade e a seriedade que o brincar tem nas culturas da infância.

Em nossas observações das crianças na brinquedoteca, assim que elas começam a jogar, aparece a verbalização de um faz de conta diante das imagens na tela. Além disso, as crianças trocam informações umas com as outras sobre como "passar de fase", que botão apertar para efetivar determinada ação na tela, entre outras conversas. Esses elementos revelam não algo novo, mas sim a manifestação dos eixos estruturantes das culturas da infância: a *interatividade*, a *ludicidade*, a *fantasia do real* e a *reiteração* (Sarmento, 2004).

A *interatividade* refere-se à forma interativa e partilhada pela qual as crianças participam e aprendem a partir dos diferentes contextos de sua vida cotidiana: a família, a escola, a comunidade, as mídias, por meio dessa interação, as crianças têm construído sua relação com os videogames.

> Na roda final, uma criança disse que tem alguns jogos de videogame que deixam as crianças mais violentas, algumas concor-

> dam, outras não. Um dos meninos diz que é por causa dos palavrões que têm nesses jogos, outros dizem que ele não sabe nada e que "nem tem palavrão no jogo". Ele discorda e diz:
>
> - Vocês acham que não tem palavrão porque no jogo falam inglês e vocês não entendem!
>
> Uma menina que só estava ouvindo se manifesta:
>
> - Meu pai sempre tampa meus ouvidos para eu não ouvir o palavrão.
>
> Pergunto para ela porque ela tem esse jogo, e ela responde:
>
> - Só meu pai joga, eu só assisto! (Diário de campo, 27/02/2015).

Essa conversa ilustra que, por vezes, essa relação situa-se em um território inexplorado e cheio de incertezas. Se considerarmos que o uso massivo de tecnologias não fazia parte da infância da maioria dos pais dessas crianças, podemos compreender as dúvidas nas suas falas que, na maioria das vezes, apontam para a incerteza do potencial lúdico do videogame.

A *ludicidade* é um traço central das culturas infantis, sendo contínua, repetitiva e estruturadora de suas atividades individuais ou coletivas. Se, como afirma Sarmento (2004, p. 25), "[...] as crianças brincam, continua e abnegadamente", e, "contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção". A separação indicada entre "real" e "não real" parece indicar que, quando as crianças jogam videogame, esse objeto ainda não foi apropriado, isto é, os esquemas, as estruturas de brincadeira já conhecidas e até os limites entre o que é "real" e ao "não é real" parecem estar borrados.

A *fantasia do real* reflete as reconstruções que as crianças fazem do real a partir do imaginário, a partir de um processo de reinterpretação das referências culturais que constituem as suas vidas cotidianas. A fantasia e o real estão imbricados nas brincadeiras infantis, mas é preciso ter em conta que o mundo do brincar trata-se de um distanciamento da realidade que permite a reflexividade e a construção de um mundo próprio, recriado, que, apesar de manter relações com a vida cotidiana, não é vida cotidiana.

> Fui observar alguns meninos que não estão jogando videogame. Sento-me próxima deles e depois de um tempo pergunto do que estão brincando.
>
> - Estamos brincando de GTA[10], fazendo uma "missão"!
>
> Um deles me pede que filme a brincadeira, começo a filmar...
>
> Durante a "missão", eles correm, dão tiros em inimigos imaginários e "morrem" várias vezes e, cada vez que morrem, tomam um

[10]Grand Theft Auto (GTA) é uma série de jogos de computador e videogames focada em cidades fictícias dominadas pelo crime e pelas gangues de rua. Os jogos da série são em mundo aberto e o personagem jogável (um criminoso, protagonista de um enredo repleto de atividades ilegais, como violência, tráfico de drogas, assassinato, prostituição etc.) pode cumprir missões para o progresso da história, bem como participar de ações não lineares.

> "remédio" que faz com que "revivam". A " missão" é salvar o irmão de um deles que está preso pelo "inimigo".
>
> Terminada a missão, eles pedem para ver a filmagem e ao assistir fazem alguns comentários:
>
> - Olha, eu caí igual no jogo!
>
> - A gente é bom nesse jogo!
>
> Pergunto então como é essa história de morrer e voltar a jogar e um deles me responde:
>
> - É irreal, como no jogo! (Diário de campo, 24/04/2015).

A narrativa de faz-de-conta construída na brincadeira descrita articula-se diretamente com as experiências que as crianças têm vivido com os videogames e, em especial, com um jogo classificado como inadequado para as crianças, mas que, de alguma forma, elas têm acesso. Talvez exatamente pelo acesso "marginal" a esse jogo (muitas crianças dizem que jogam GTA na casa de amigos ou simplesmente assistem parentes mais velhos jogarem), a brincadeira de faz-de-conta aqui se configura como a possibilidade relativa de dar significado aos sentidos projetados por esse tipo de jogo, que é muito popular e controverso.

Um último eixo apontado por Sarmento das culturas infantis é a *reiteração*. O tempo da criança e do brincar é um "[...] tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido" (Sarmento, 2004, p. 28). Aqui também há de observar-se que o tempo recursivo da infância no plano sincrônico é fartamente utilizado nos videogames, na medida em que os jogos oferecem a possibilidade contínua de recriação das mesmas situações e rotinas, em que elas podem "morrer" e "voltar" infinitas vezes para o jogo. Enquanto que no plano diacrônico, a difusão das novas formas de brincar com os dispositivos digitais parece estar apenas se iniciando.

Alguns apontamentos sobre brincar e jogar na contemporaneidade

Nas análises aqui apresentadas, percebe-se a importância de compreendermos que relações e significados as crianças têm tecido a partir da experiência com os videogames. Suas falas apontam para a diversão como um princípio básico que caracteriza o brincar, justificando, assim, o videogame como uma brincadeira. Entretanto, também suas negativas, e dos adultos que as cercam, também dizem muito sobre as dificuldades para compreender o potencial lúdico dos videogames.

Assim como todas as atividades da criança, jogar videogame está sempre limitado pelo adulto, que define o que, quando e onde a criança joga. Os brinquedos também propõem alternativas, mas, no final, são as crianças que decidem, no contexto das transmissões socioculturais que estão sujeitos, como elas vão se envolver com seus brinquedos.

Perceber que a brincadeira das crianças diante dos videogames segue eixos estruturantes das culturas da infância (Sarmento, 2004) tem potencial para nos fazer voltar o olhar para essa forma de brincar contemporânea, com toda a vitalidade da brincadeira das crianças, deixando de lado alguns preconceitos adultos quanto ao significado da tecnologia na vida das crianças.

Por isso, acreditamos que ao negarem que jogar videogame seja uma brincadeira, justificado principalmente por uma "não realidade" intrínseca nos videogames, as crianças parecem mostrar-nos muito mais uma dificuldade dos adultos em compreender os novos aspectos dessa cultura lúdica digital que pode ser sintetizada em uma frase bastante ouvida pelas crianças hoje: "Desliga esse videogame e vai brincar!".

REFERÊNCIAS

Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas*. Rosario: Homosapiens.

Brougère, G. (2004). *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortes.

Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*. 24 (2), 103-116. Consultado em Abril 27, 2016, em http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007.

Brougère, G. (1994). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez.

Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista: crecer en la cultura consumista*. Madrid: Morata.

Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola.

Canclini, N. G. (1997). *Culturas híbridas*: estratégias para entrar e sair da modernidade (Lessa, A. R. & Cintrão, H. P. Trad.). São Paulo: EDUSP.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância* (Reis, L. G. R. Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Kishimoto, T. M. (1999). O jogo e a educação infantil. In: Kishimoto, T. M. (Ed.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação* (3ª ed) (pp.13-34). São Paulo: Cortez.

Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmento, M. J.; Cerisara, A. B. (Eds.), *Crianças e miúdos*: *perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA

Steinberg, S. R. & Kincheloe, J. L. (2001). *Cultura infantil*: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Willians, R. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

"É INVISÍVEL": O MODO QUE AS CRIANÇAS PEQUENAS ENCONTRAM PARA "BURLAR" AS NORMAS DA ESCOLA

Cayenne Ruschel da Silveira[1]

Resumo

Neste estudo, busquei entender, junto às crianças, o modo como agem quando não seguem as normas da escola. A pesquisa foi realizada em uma Escola de Educação Infantil com cinco crianças de 3 a 4 anos. O objetivo principal foi entender como tais crianças operam e o que fazem quando não seguem as normas da escola. A metodologia de pesquisa utilizada está baseada na etnografia pós-crítica de pesquisa com crianças, sendo realizada a partir da observação participante, conversas com as crianças sobre as regras e normas, desenhos e o diário de campo para registro e reflexões. Vali-me dos estudos de Sarmento (2005); Foucault (2013); Dornelles e Lima (2014) e Meyer (2012). Com este trabalho, pude perceber que das cinco crianças estudadas, em algum momento do cotidiano da escola, TODAS escaparam às regras, às normas, ao controle. Pude perceber que elas encontram duas principais maneiras de nos escapar: a argumentação através das regras e a partir da sua cultura. Tendo suas argumentações como ponto de partida para minhas análises, percebi que, embora os modos de disciplinarmos as crianças façam parte de nossa sociedade, é possível negociarmos através de conversas, tomando como ponto de referência seus posicionamentos e argumentações. É possível organizarmos com as crianças e a partir de suas perspectivas, novos modos de convivência que levem em conta que elas, mesmo pequenas, são capazes de se posicionarem frente às adversidades e impasses que surgem no espaço escolar.

Palavras-chaves

regras controle e norma; pesquisa etnográfica pós-crítica com crianças; educação infantil; crianças que argumentam.

[1] UFRGS, Brasil, cayenne.rs@hotmail.com

"TU NÃO MANDA EM MIM!"

> As pessoas sempre me falavam sobre como crescer é maravilhoso. Mas eu só via cada vez mais regras e mais adultos me dizendo o que eu podia e não podia fazer, em nome do que é "para o meu próprio bem".
>
> James Patterson

Desde muito tempo as normas e regras invadem o mundo infantil, ou seriam as crianças que invadem o mundo de regras? Seja como for, crianças e regras vivem em constante conflito. Meu vocabulário, enquanto criança esteve cheio de frases como "tu não manda em mim" ou "por quê?". Venho observando que as crianças não seguem as regras tais como antigamente. Atento que um grupo cada vez maior de crianças vem argumentando sobre possíveis mudanças no pré-estabelecido pelos adultos. Pensando sobre isso, concordo com Sarmento (2005, p.373), quando afirma:

> [...] se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia.

No mundo idealizado por muitos adultos ainda circulam crianças angelicais dormindo ou tocando harpa. No mundo da modernidade, a partir do século XVI, muito se via a crianças como ingênuas, protegidas, sem possibilidades de tomar decisões, como nos apontam os estudos de Ariès (2011). Contudo, o que encontramos na contemporaneidade, são crianças que entendem e interagem com sua realidade, tendo opiniões, argumentos e ideias, nos fazendo pensar sobre como lidamos com as normas estabelecidas, por nós, os adultos que as rodeiam.

Vejo uma multiplicidade de crianças e infâncias em que muitas delas não esperam mais os adultos para se manifestarem sobre seus desejos. Desse modo, e no convívio diário com uma turma de Maternal, pude perceber, também como mostram tais estudos, que elas têm muito a dizer, não são simplesmente tábulas rasas nas quais modelamos modos de ser e estar no mundo.

Dessa forma, surge a pergunta dessa investigação: quais os modos que as crianças de 3 a 4 anos utilizam para burlar as normas estabelecidas por a escola de Educação Infantil? Essa questão, como tratei anteriormente, vem me inquietando, ela é atravessada pela teoria que dizia da pureza e ingenuidade da criança moderna, mas também de uma criança contemporânea que se posiciona, contra argumenta, indaga, mostra que sabe sem pedir licença e, de algum modo, desconstrói o já estabelecido sobre o que é ser criança que vinha até então constituindo em minha formação.

Entendo que também a educação das crianças passou e passa por vários momentos através da sua historicidade e, o quanto essa é particular, de um tempo, de uma cultura. Como seus modos e finalidades se modificam conforme o contexto, tanto histórico, como cultural.

Atualmente, observamos várias linhas pedagógicas e pensadores que se referem à educação de crianças. Embora cada uma dessas correntes de educação apresentem diferentes perspectivas de infâncias, todas se organizam em torno de um objetivo: *disciplinar as crianças*. Para Foucault (2013, p. 118), "Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de 'disciplina'".

Foucault (2013) nos ensina que a escola é um dos organismos que cuida dos detalhes essenciais para a organização de uma sociedade civilizada, ensinando ou treinando modos de nelas se viver. Muitos processos educativos surgem para ensinar às crianças a serem produtivas, para se diminuir a "perda de tempo" e a preguiça, para aprender a trocar de operações, repetir operações, obedecer a ordens. "A razão dada é que a ociosidade é a causa geral da maior parte dos crimes" (FOUCAULT, 2013, p.117). Assim as crianças deveriam se manter ocupadas todo o tempo em que permanecessem na escola. Volto às minhas muitas questões: será que não continuamos a pensar ainda hoje dessa maneira em nossas salas de aula, mesmo a dos pequenos?

Observa-se que a grande maioria das escolas de Educação infantil, se organiza para vigiar e controlar o espaço e corpo das crianças. O espaço em que foi realizado este estudo também está organizado para que as crianças sejam vigiadas a todo momento, não há onde ou como se esconder dos olhares dos adultos que são incitados a "estar sempre de olho nas crianças". A ordem é que os professores devem vigiá-las sempre, "para que elas não se machuquem", "para que não se sujem", "para que não deixem de comer ou dormir", há sempre "boas desculpas" para se estar de olho.

O nosso cotidiano com as crianças hoje, muitas vezes não passa de um quadro pintado em séculos anteriores, onde ensinamos a elas em nossa rotina de trabalho, sobre as regras de convivência, necessárias sim à humanidade, mas com tamanha rigidez que elas vivem em um eterno confronto entre o que querem e podem fazer. Muitas vezes, julgam e acusam umas às outras, sofrem penas dadas por si mesmas, sofrem por não conseguirem seguir as regras estabelecidas pela escola.

Em muitos casos as normas e regras não estão nem no cartaz e nem na fala da professora, pois basta um olhar ou um questionamento para que elas se deem conta da infração que cometeram. As crianças vigiam, desde muito pequenas, a si próprias e umas às outras. Frequentemente lembram ou perguntam, por exemplo: "É tu que está no comando, né Prof?", quando lhes é solicitado que andem devagar e perto da professora no trajeto sala-pátio; continuam afirmando: "A Prof. tem muitas regras"; ou ao me olharem em busca de uma aprovação: "Não pode, né?"; ou ainda, quando algum aluno comenta sobre querer brincar fora do horário na rotina ou faz algo que não esteja de acordo com nossas regras: "Ele tá correndo na sala, tu não vai conversar com ele?", indicando que é a professora que deve tomar providências sobre as infrações cometidas pelos colegas; "Tu sabe que a gente não pode brincar agora, é só depois do lanche". São essas e tantas outras narrativas da escola que nos mostram o quanto desde muito pequenas elas estão atentas às regras da escola e, desse modo, os alunos se vigiam e organizam para que a rotina seja cumprida e os horários respeitados.

Foucault (2013), coloca que os tempos e corpos devem se ajustar uns aos outros, fator ensinado às crianças na escola através de rotinas rígidas e seriação por idade. As forças são medidas e organizadas para que as ordens venham sempre de pessoas níveis acima e não sejam questionadas ou explicadas, apenas atendidas. Mas, como nossas crianças lidam atualmente com essas normas, com esse disciplinamento neste processo de aprender a atender ordens sem questionar?

Observei que muitas crianças não mais são vistas como crianças passivas, elas "são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender" (DELGADO E MULLER, 2005, p. 144).

Percebo que as crianças se manifestam, muitas vezes, contrárias às normas existentes na sala e, de algum modo, resistem fazendo uso de estratégias que "surgem e se desenvolvem como um resultado das tentativas das crianças para fazer sentido e, até certo ponto, para resistir ao mundo do adulto" (CORSARO, 1997, p.96). Conceituando os processos de resistência de forma mais sistematizada, Willis (1991, p.37) explica a oposição entre o formal – a escola – e o informal – a cultura contra-escolar. O autor argumenta que, enquanto a es-

cola tem uma estrutura: o edifício, as normas, a prática pedagógica, uma hierarquia de autoridade, a lei, o aparato estatal, a polícia, a cultura contra-escolar é onde as exigências invasivas do formal são negadas. Isso pode não ser expresso de forma verbal ou claramente pelas crianças. Elas criam sim, 'estilos de micro interações e de discursos não públicos' de resistência (WILLIS, 1991, p.37). Willis (1991, p.42) mostra que a oposição à escola feita pelas crianças manifesta-se principalmente, na luta para ganhar espaço físico e simbólico e por derrotar aquilo que é percebido como principal propósito, ou seja, fazer as crianças-alunos trabalhar." (DELGADO E MULLER, 2008, p.148).

METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS

Mergulho em uma pesquisa na qual investigadores e investigados ocupam papéis equivalentes, e descobrem juntos acerca do tema estudado. Observo que, dentro do método de pesquisa qualitativo, torna-se necessário, como investigadora, pensar "nas crianças como vivendo em contextos *específicos*, com experiências *específicas* e em situações de vida real" (GRAUE e WALSH, 2003, P. 22), e assim trilho também, os caminhos deste estudo em meio à etnografia pós-crítica de pesquisa com crianças.

> Com esse modo de pesquisar e enquanto investigadores que se apoiam numa etnografia pós-crítica com crianças pode-se criar com essas um polimovimento uma transversalidade entre o status de observador-participante com o *status* das crianças para que essas não sejam e funcionem em suas pesquisas apenas como meros informantes, mas como sujeitos ativos da pesquisa. Esse modo de descrever as crianças no momento em que posteriormente vamos escrever sobre o então observado é um modo de pensar diferente sobre a criança vendo-a em sua alteridade. (DORNELLES e LIMA, 2014, no prelo).

Ao fazer minha investigação com as crianças percebi que não fazia uma pesquisa etnográfica pura ou uma pesquisa qualitativa, fui aprendendo que fazer pesquisa com crianças requer criar traços próprios, marcas próprias. Os nossos caminhos, meus e das crianças, foram traçados dia a dia em uma convivência cheia de embates, conflitos, dúvidas e algumas (poucas) respostas. Meyer (2012, p.20) coloca que "o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado, e decidido a priori e que não pode ser "replicado" do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo".

Dar conta dessas múltiplas linguagens na pesquisa com crianças é trilhar em meio a irregularidades e pluralidades daquilo que se apresentava a cada momento de investigação. Assim, foi preciso encontrar modos próprios de descobrir, junto com as crianças, sobre as questões que me intrigavam e as inquietavam. Os olhares que levamos, eu e elas, para aquela sala de aula já não são mais os mesmos, minhas dúvidas, suas respostas, suas dúvidas, minhas respostas, suas regras, minha infração, minhas regras, suas infrações, tudo isso se entrelaçava e, em meio a isso, escrevi este estudo que leva apenas meu nome, mas o resto é um trabalho de aliança com as crianças, é um artigo de todos nós. Para tal, no convívio de aproximadamente um ano, a estratégia mais utilizada por esta pesquisadora foi a observação participante, esmiuçada em minhas análises.

Em um grupo muito específico, cinco crianças dão vida aos conceitos estudados. Vejo nelas e com elas como nossa pesquisa foi construída a partir de suas falas, posicionamentos, argumentações e de suas imbricações. Vejo nelas as *infâncias* e o *disciplinamento*. Com elas também foi dialogada a participação neste estudo, entendendo as crianças como sujeitos principais da pesquisa, conversamos na nossa tão conhecida roda sobre a participação (ou não) deles neste trabalho. Eles preencheram e assinaram Termos de Consentimento do Informado e escolheram os nomes (fictícios) com os quais seriam apresentados.

Desta forma surgem Rapunzel (4 anos), João Victor (3 anos), Deck (4 anos), Rafael (3 anos) e Cloudin (3 anos).

Quando as crianças nos mostram seus escapes

> Tratar da infância e de suas invenções a partir do século XVI tem nos obrigado a repensá-la, tendo em vista que historicamente ela está sempre nos escapando. Como afirma Larrosa. Na medida em que procuramos tirá-la da vida na rua em que vivia na grande aldeia, coloca-la num espaço e num lugar que construímos para ela, tanto mais continua "fugindo" do nosso domínio. Este é o grande desafio do educador do século XXI, dar conta *das infâncias* que continuam nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiando de nossos saberes e poderes. (DORNELLES, 2011, p.18).

Deck encontra seus modos próprios de derrotar o principal propósito da escola (fazer as crianças trabalharem), quando declara ser invisível o desenho que foi solicitado que fizesse. E quando questionado sobre "Onde está o desenho?", já que ele não fez o combinado no momento em que todos deveriam ter desenhado, ele justifica sua ação: "É invisível, prof". Ora, se o desenho é invisível, ele realizou o que foi pedido, ou seja, o "problema" está na professora que não conseguia enxergar.

O que nos surpreende e ao mesmo tempo assusta ao trabalharmos com essas crianças de hoje é que muitas crianças pequenas não são mais as mesmas crianças que tínhamos nas salas de aulas, agora em muitas de nossas escolas lidamos com crianças que desde muito cedo, "não estão acostumadas a agir ou pedir licença para saber ou pensar. Elas fazem tudo isso sem a permissão do adulto" como afirmei anteriormente fazendo uso de Dornelles, (2005, p. 87). Daí a dificuldade em lidar com crianças que, não só sabem e buscam o que querem, como também, quando questionadas, argumentam e trocam ideias justas/significativas sobre suas "infrações".

Muito do que a autora designa como "sem pedir licença para agir e pensar" foi observado na fala de Deck, quando quer que sua regra seja imposta e afirma: "Eu sou o rei, eu que mando", exclama, dentro do banheiro. Deck, do alto de seus quatro anos, fazendo alusão à coroa de papel e lantejoulas que estava em sua cabeça, nos leva a pensar em quem ousaria questionar a soberania da realeza. Faço uso de DORNELLES (2005, p.102) quando explica:

> Pensar problematizando as infâncias é tentar entendê-las como os olhos de Alice e ver que tudo que se vive nela, se vive com os olhos fechados e que basta abri-los para que a vida desponte a sua frente. Olhas para estas infâncias, quem sabe, com os olhos cheios de vida que queremos para todas as crianças, porque só as crianças conseguem espelhar a vida no seu olhar. Olhar talvez com os óculos do gato de *Um dia, um gato*,do filme tcheco: olhar as infâncias com óculos dos sonhos infantis. E, como Alice, viver de novo toda a astúcia de jogo de cada uma das infâncias e dos dias passados nos verões e invernos, não só de seu futuro, mas acima de tudo do seu presente. Talvez assim cada criança possa jogar o jogo da vida sem que seja preciso que um Rei ou uma Rainha continue gritando: cortem a cabeça daquele! Cortem a cabeça daquele!

Tentando trocar de lentes e ver como Alice, percebo que as crianças, frente às regras da sala, buscam fazer valer suas ideias e vontades através de dois principais modos distintos. Talvez seja necessário, para tal, pensar que, ao contrário do que vêm acontecendo, os comportamentos não precisam ser vistos "a partir de dois valores opostos do bem e do mal: em

vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre polo positivo e polo negativo; todo comportamento cai no campo das boas ou das más notas, dos bons ou dos maus pontos" (FOUCAULT, 2013, p.173).
O que observei em minha investigação foi que as crianças têm seus modos de questionarem ou inverterem sistemas e regras e esses comportamentos não precisam ser vistos como bons ou maus, mas sim como uma resposta à mudança (válida) do modo de lidar da sociedade com a criança e com a infância. Sendo um dos objetivos da Educação Infantil (Lei quadro da educação pré-escolar, artigo dez, parágrafo único, item f) "despertar a curiosidade e o pensamento crítico", questionar e argumentar torna-se extremamente válido no sentido de alcançá-lo.

> [...] existem formas infinitas para se controlar os corpos infantis, para forjá-los dóceis e produtivos. Contudo, as crianças nos escapam e essa possibilidade de 'escape' certamente, entendo eu, ajuda, e muito, a constituir o ser-fazer das infâncias, apesar de nosso controle e vigilância. (HADRES, 2014, p.49)

Reciclando regras

Alguns alunos utilizam as aprendizagens da escola para justificarem suas argumentações. Acabam por usufruir de conceitos como "segredo" ou "amizade" – aprendidos na escola – para justificar suas faltas. Saullo, Rossetti-Ferreira e Amorim (2013, p.95) colocam que "[...] o ambiente e as relações (são) necessariamente constitutivos, porém não como determinantes; visa ainda a colocar a criança como participativa no processo, na construção conjunta das significações e dos papéis em que está envolvida". Percebo que as crianças, em suas argumentações, criam significações de forma participativa, como coloca o autor, o que apreendem não as determina, mas faz parte do que ela se torna.
Em "grande" reunião de turma, tentávamos descobrir quem teria feito barulho quando foi solicitado silêncio. Eu, professora, é claro, sabia quem era, mas queria que a turma deliberasse e quem houvesse feito, soubesse assumir a culpa. Depois de muita conversa, surge um: "tá, fui eu". Quando questionado sobre porquê não havia contado que tinha sido ele, surge a resposta: "é que eu queria guardar um segredo". Alguns dias antes, havíamos conversado em grupo sobre segredos e a importância de guardá-los quando nos são confiados. Deck demonstra aqui ter prestado atenção e aprendido sobre os segredos, mas ele foi além, criou suas maneiras de usar o conceito segredo em sua argumentação. Infrator ou aprendiz?
Quando falamos em disciplina e escola, uma das grandes **marcas** a serem lembradas, assim como nas prisões, seria a cerca. A cerca que envolve, "protege", separa, "segura". Na nossa escola, a cerca, que protege a área dos bebês, foi arrancada por duas meninas. A cerca não impediu, Foucault (2013) ressalta que o disciplinamento não é material, ele surge a partir das relações entre os pares, neste caso, entre criança-criança e entre criança-professora. Foi a partir de suas relações, de seus olhares, de suas falas, de minhas falas que o disciplinamento ocorreu e as meninas descobriram que aquele ato não deveria se repetir.
O conceito significado pelas crianças nessa situação, foi o de amizade, o tempo todo ouvimos as professoras reforçarem sobre como é necessário *ajudar o amigo*, as crianças já sabem de cor que *do amigo a gente cuida*. Cloudin demonstrou também ter aprendido o conceito de amizade e ido além. Assim que percebi a "infração", as questionei sobre quem havia feito aquilo, quando Cloudin, sendo a fiel escudeira de Rapunzel, percebe que estavam entrando em apuros e assume: *Fui eu sozinha*!. Depois de muita conversa, acabaram se enrolando e a Rapunzel assume sua culpa também. Segundo Trevisan (2007, p.56) "uma das características comuns da amizade é a importância que assume para as crianças". E ainda ressalta que "as crianças despendem grande parte do seu tempo com seus amigos e

aprendem, com eles, diferentes tipos de competências sociais – negociação, comunicação interpessoal, capacidades de aprendizagens". Cloudin assume-se como extremamente solidária tentando salvar sua amiga, Rapunzel não achou justo que apenas Cloudin assumisse o erro que era de ambas. Infratoras ou amigas e cúmplices?

A amizade e a cumplicidade surgem em outros momentos, como quando Rapunzel ensina ao João Victor como se livrar da "pena" ao ter infringido uma norma. Estávamos utilizando uma almofada de carimbo para marcar o nosso passaporte, mas a almofada criou tanto alvoroço que acabamos carimbando várias folhas com o dedo. Porém, a aproximação com a hora do lanche e a dificuldade de higienização deste tipo de tinta levaram a uma combinação: vamos carimbar com apenas um dedo. Foucault (2013) nos explica sobre como as pessoas aprenderam e aprendem a vigiar a si mesmas e as outras, o disciplinamento em nossa sala também é pulverizado, os olhares que vigiam não são hierárquicos, não são sempre os da professora, e um dos alunos demonstra isso ao delatar o João Victor que havia sujado toda a mão. Foucault (2013, p.171) ainda coloca que "na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal", sem argumentos, João Victor é penalizado e retirado da roda de carimbo. Rapunzel, que já vigia a si mesma, auto delata-se: "Eu também sujei, Prof", e logo argumenta "mas foi sem querer". Em sua convivência na escola ela já aprendeu que por ter sido sem querer, ela pode continuar carimbando. A grande surpresa vem quando viro as costas e escuto seu sussurro na direção do colega: "Viu, João Victor? Tem que dizer que foi sem querer".

Deck também aprendeu que, por serem diferentes, cada criança realiza as atividades a sua maneira. Nós, adultos, costumamos afirmar que: "cada um faz do seu jeito". Logo, quando pedi que me mostrasse onde ele havia feito o seu nome na folha, ele, com um movimento que expressava que não estava com nenhuma vontade de seguir o que lhe pedia, aponta para alguns rabiscos que a princípio pareciam fazer parte do desenho e afirma: "tá aqui, fiz do meu jeito". Rapunzel que não gosta muito dos momentos de refeição, sabe que, quando a comida cai no chão, eles devem colocá-la no lixo e não comê-la, e quando solicitei que ela comesse o lanche ela me responde "mas é que caiu no chão".

OS INFRATORES E SEUS LUGARES

> A análise das crianças e dos seus modos de vida exige uma abordagem interdisciplinar que considere em simultâneo, a natureza e a cultura, o indivíduo e o grupo, o corpo e o pensamento, a ação e a sua reflexão. (SARMENTO, 2009, p. 17)

É interessante observar, quando se trabalha com crianças, o quanto a cultura e os artefatos culturais que lhes são apresentados interferem e produzem um jeito de estarem e serem no mundo. Suas argumentações ao infringir regras estão carregadas desse arsenal de ideias que vem dos desenhos que assistem, dos livros que leem, dos locais que frequentam. Por se tratar de uma escola particular com uma turma bem restrita, poderíamos pensar que estes vivem uma cultura bem parecida, mas seria um erro crasso acreditar nisso.

Enquanto um aluno (Deck) é fã de desenhos de luta, cinema e super heróis atuais; outra (Rapunzel) frequenta livrarias, eventos culturais e assiste a desenhos antigos; outro (João Victor) ainda tem pais um pouco mais rígidos e uma irmã mais velha que o ensina sobre aprender a ser adulto. Cada uma destas crianças carrega consigo o seu lugar, são lugares diferentes (não melhores ou piores) que lhes oferecem recursos distintos.

Quem assiste a muito desenho animado costuma fazer uso de um recurso visual interessante, ou seja, uma marca com duas linhas vermelhas cruzando-se em forma de X, algumas vezes ele marca o lugar, outras vezes ele marca quem não está no jogo. Fã desses desenhos,

Deck reconhece esse recurso e o reutiliza quando em seu desenho da turma havia desenhado o seu pai também, ao ser questionado sobre se o pai fazia parte da turma responde negativamente e acrescenta: "eu vou fazer um confere (marca) pronto, não tá mais ai" (Figura 6).

Figura 1 - Desenho de Deck e o recurso visual

Com este mesmo aluno, em conversa por uma infração (bater no colega), eu lhe disse: "Não foi legal o que tu fez, Deck" e ele respondeu: "Mas, mas, mas...", e depois de uma longa pausa em que ele esperava que eu lhe interrompesse, acrescentou: " não tem mas?". Alguns adultos, quando as crianças vão argumentar e começam a repetir "mas, mas, mas...", repreendem-nas dizendo: "não tem mais.", como se não fosse possível argumentar. Deck parece já ter ouvido isso de alguns adultos e esperava que eu também não lhe deixasse falar, quando percebeu que eu não o interromperia e não encontrou outro argumento, ele mesmo o impediu de seguir acrescentando "não tem mais".

Rafael, por questões familiares, é acostumado – em casa - a não ficar ou realizar atividades sozinho. Muito tímido, está sempre dizendo: "Eu não sei fazer sozinho" ou "Só sei fazer com ajuda".

A argumentação das crianças vai para além da sala de aula e da professora, encontram também pais/mães. Deck tem um irmão mais novo que frequenta o berçário e percebeu que irmãos vão embora juntos da escola. Quando a mãe de Rapunzel veio buscá-la mais cedo, Deck trava o seguinte diálogo com ela:

Deck: A Rapunzel tem irmão?

Mãe: Não

Deck: Então eu posso ser irmão dela?

Mãe: De brincadeirinha, pode...

Deck: Então eu posso ir junto com vocês?

ESCAPOU, E AGORA?

Aprendi com Hadres (2013) que "O que temos a nossa frente é a presença do Outro que inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas, e abre um vazio diante do inusitado" (p.51), questiono: e se esse Outro nos escapa a todo momento, como devemos proceder diante da infração? Houve um tempo em que a indisciplina levava à punição, como apontava Foucault (2013). Para o autor, vigiar e punir foi o modo que a sociedade encontrou de manter o controle dos indivíduos.

Entendo que ainda muito de nosso papel, como professora, seja de também disciplinar. Mas, para viver em nossa sociedade, do modo como ela se organiza, será que as crianças ainda precisam aprender sobre regras, sobre punições, sobre organização do tempo, sobre trabalho da mesma maneira de antes? Será que podemos pensar diferente do que se pensava quando o tema é disciplina na educação infantil? O que pode diferenciar, a partir do novo olhar que tem se construído sobre a infância, é como isso lhes é ensinado.

> (...) É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional. (...) (FREIRE, 1997, P.8)

Precisamos ousar olhar para nossas crianças também com o coração, afinal, como diz o autor, aprendemos e ensinamos com o corpo todo. O sofrimento de João Victor ao dizer :"Eu tento me comportar, mas não consigo", não precisa se repetir, não é necessário ver olhos cheios de lágrimas e pedidos de desculpas como quem suplica piedade. Não somos ditadores, rainhas más, não somos superiores, melhores do que as crianças, não sabemos mais, sabemos diferente, e o poder, como nos diria Foucault (2013) não é intransponível, pelo contrário, ele é negociado, reformulado, fluído. As posições de quem manda e quem é mandado são móveis, ainda que exista uma hegemonia do adulto.

Não precisamos punir e ordenar que as crianças pensem no que fizeram, elas, ao contrário do que nossa arrogância de adulto pode acreditar, pensam por conta própria independente de nossas ordens. Podemos ser mais flexíveis, podemos dialogar com nossas crianças, podemos deixar que elas argumentem e criem estratégias para cumprir o que desejam e o que devem fazer, como quando eles sugerem que invertamos a rotina e brinquemos antes, podemos ouvi-las de forma atenta, elas tem muito a nos dizer.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe (2011). *História social da criança e da família*. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC. Tradução de Dora Flaksman. – 2.ed.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda (2008). Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, p. 141-157.

DORNELLES, Leni Vieira (2005*). Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber.* Petrópolis: Vozes.

DORNELLES, Leni Vieira (2011). *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. 3.ed. revista e atualizada. RJ: Vozes.

DORNELLES, Leni Vieira e LIMA, Patrícia (2014). Sobre a produção dos infantis e os (im)pensáveis percursos da pesquisa com crianças. In: DORNELLES, Leni Vieira e Martins Filho, Altino. *Crianças (entre)lugares: pesquisa, família, escola*. (2014, no prelo).

FOUCAULT, Michel (2013). *Vigiar e punir: nascimento da prisão.* 41.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. tradução de Raquel Ramalhete

FREIRE, *Paulo. (1997) Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. (2003*). Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HADRES, Diná (2013). *Essas crianças de dois anos! Por onde nos escapam, quando não estão nem aí para os combinados?!*. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil UFRGS/MEC.

LARROSA, Jorge. (1998) O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. (orgs). *Imagens do outro.* Petrópolis, RJ: Vozes. P. 67-86. Tradução de Celso Márcio Teixeira.

PATTERSON, James (2013). *Escola: os piores anos da minha vida*. São Paulo: Arqueiro.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2005). Gerações e alteridade**:** interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Ago 2005, vol.26, no.91, p.361-378.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2009). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvea, Maria Cristina Soares de (orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais.*– Petrópolis, RJ: Vozes. – Coleção Ciências Sociais da Educação. P. 17-39. 2 ed.

SAULLO, Rosaria Fernanda Magrin; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza. *Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito – um estudo de caso sobre um bebê*. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/06.pdf . Acessado em: 19 de novembro de 2014.

TREVISAN, Gabriela de Pina (2007). Amor e afectos entre crianças – a contrução social de sentimentos de interação. 2007. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/351/artigo_gabriela_livro_Brasil.pdf?sequence=2 . Acesso em: 20 de novembro.

WILLIS, Paul (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social.*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Daise Batista

O CURRÍCULO COMO MUNDO DE VIDA E INTEGRAÇÃO DE SABERES: CONTRIBUTOS DO PROJETO PROCUR

Cidália Maria Dias Alves[1]
Maria Luísa García Alonso[2]

Resumo

Assumindo as *Travessias e Travessuras dos Estudos da Criança* como uma oportunidade para debater o lugar da criança na escola, na sociedade e na vida, apresentamos algumas contribuições de uma investigação que, dando corpo a uma tese de doutoramento (Alves, 2016), teve como objeto de estudo o PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social.
Movidos pelo objetivo de compreender e perspetivar o PROCUR na sua abrangência concretizámos um estudo de caso com uma abordagem histórica sobre o Projeto. A revisão da literatura de fontes primárias, secundárias e complementares de informação e os testemunhos diretos de diferentes informantes-chave, recolhidos através de entrevistas, constituíram os diferentes procedimentos e fontes de recolha de dados que confluíram para a compreensão do Projeto e do seu modelo curricular.
Os resultados da investigação revelam que uma das características mais marcantes do Projeto PROCUR é o facto de se atribuir ao aluno um papel central na construção do seu conhecimento, relevando o seu protagonismo no próprio processo de ensino e aprendizagem, através de uma postura ativa e de comprometimento com o trabalho que desenvolve.
Uma *escola com lugar para o mundo de vida* e com *espaço para ser feliz*, como nesta investigação é apresentada, metaforiza as características de uma escola democrática, para a qual todas as energias devem convergir e na qual a integração curricular desempenha um papel de destaque.

Palavras-chave

Integração curricular, Aluno protagonista, Professor investigador, Inovação educativa.

[1] Instituto de Educação – Universidade do Minho (Portugal) – cidaliaalves@ie.uminho.pt

[2] Instituto de Educação – Universidade do Minho (Portugal) – alonso@ie.uminho.pt

Problemática

Estudos recentes (Quaresma, 2011; Parreiral, 2014) chamam a atenção para o discurso dominante na educação, nos últimos anos, que se centra, sobretudo, na instituição educativa e nos resultados escolares, deixando para segundo plano a questão do aluno, do seu papel no processo de ensino e aprendizagem e da importância de uma gestão curricular colaborativa, negociada, comprometida e integrada, que se traduz na forma como o aluno encara o seu lugar, a escola (Swaminathan, 2004): mais motivado, com melhor desempenho académico e com maior sensação de bem-estar escolar (Schochet, Smith, Furlong e Hommel, 2011).

Com esta e outras preocupações, surge no início da década de noventa do século XX, um projeto de inovação educativa – Projeto PROCUR (Alonso, 1994, 1998, 2009; Alonso, Magalhães e Silva, 1996; Sousa, Alonso e Roldão, 2013) – cujos objetivos nos remetem para as perspetivas construtivistas, ecológicas e sociocríticas do currículo e da inovação, encarando-se o aluno como protagonista na construção do conhecimento e o professor como mediador, investigador e reconstrutor do currículo, através da adequação das propostas curriculares nacionais aos seus contextos específicos de trabalho, numa relação de proximidade entre a cultura escolar e a cultura quotidiana.

Iniciado na formação especializada e inicial de professores na Universidade do Minho, o Projeto PROCUR, desenvolvido numa dinâmica de investigação-ação colaborativa, ampliou o seu campo de incidência, atravessando diversas fases e contextos de desenvolvimento, mas valorizando sempre metodologias de ensino e aprendizagem de índole reflexiva, investigativa e colaborativa, na luta pela abertura da escola, pela flexibilidade das práticas e pela adequação dos processos e estratégias pedagógicas aos alunos a quem se destinam.

Opções metodológicas

Com o objetivo claro de analisar, compreender e perspetivar o PROCUR enquanto Projeto e Modelo de inovação educativa em Portugal, aderimos ao paradigma qualitativo de investigação (Flick, 2005) por permitir, entre outros aspetos, uma abordagem holística do objeto de estudo, em que todas as perspetivas dos participantes são valiosas num processo flexível e (re)construtivo.

Procurando "compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos" (Araújo *et al*, 2008: 4), adotámos o estudo de caso com uma abordagem de investigação histórica por, por um lado, nos permitir responder ao "como" e ao "porquê" dos acontecimentos (Yin, 1994) e, por outro lado, nos possibilitar uma compreensão existencial e diacrónica do Projeto PROCUR.

A utilização de métodos múltiplos de investigação caracterizou-se, neste estudo, pelo recurso à pesquisa documental (Saint-Georges, 1997) que nos permitiu a revisão da literatura existente (Cardoso, Alarcão e Celorico, 2010). A recolha e análise documental concretizou-se a partir de três tipos de fontes de informação: i) fontes primárias – aquelas que contêm informação direta sobre o processo de génese e desenvolvimento do PROCUR (documentos de fundamentação, organização, monitorização e avaliação e projetos curriculares integrados); ii) fontes secundárias – aquelas que analisam, interpretam e comentam aspetos mencionados nas fontes primárias (estudos de investigação, relatórios externos, publicações em teses, livros, artigos, comunicações...); e iii) fontes complementares – produções científicas de autores que mobilizam um conjunto de teorias e saberes relacionados com o PROCUR.

A par disso, foram realizadas 12 entrevistas (10 grupais e 2 individuais) a 27 informantes-chave representativos dos vários papéis assumidos no Projeto: coordenadores, acompanhantes, formadores, professores das escolas da rede e formandos.

Este cruzamento de métodos e fontes de recolha e análise de dados confluiu para uma organização integrada e interativa do trabalho resultante da investigação, o que viabilizou,

entre outros aspetos, a amplitude e a profundidade da pesquisa, ora através do legado documental, ora através do testemunho dos participantes.

Resultados

O PROCUR encontrou no Projeto Curricular Integrado (PCI) um constructo central para impulsionar a inovação curricular e educativa. Organizado segundo as diversas fases da Metodologia de Investigação de Problemas, o PCI partia de uma caracterização contextual para a delimitação de problemas a investigar, estabelecendo prioridades de ação a desenvolver nas diferentes Atividades Integradoras, o que permitia a participação e a corresponsabilização do aluno pelo projeto. Os conhecimentos, provenientes das várias áreas curriculares e dos saberes quotidianos das crianças, eram trabalhados de forma articulada, assumindo-se uma visão ampla e integradora dos conteúdos curriculares.

A Tabela 1 representa, de forma integrada, congruente com os princípios educativos do PROCUR e do seu modelo curricular e com as opções metodológicas adotadas neste trabalho de investigação, os resultados que dele advieram e cuja imagem e papel do aluno nesta Experiência inovadora são clarificados.

Tabela 1: Resultados de investigação provenientes do legado documental PROCUR e do testemunho dos seus participantes

Temas	Legado documental	Testemunho dos participantes
O aluno e o seu contexto como forma de adequação, articulação e integração curricular	- Adequação do currículo à heterogeneidade de professores, alunos e contextos (Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço, 2002); - A análise das necessidades (individuais, culturais e sociais) dos alunos e das condições do contexto (alunos, família, escola, meio) como ponto de partida para qualquer proposta curricular; - Um trabalho participado e articulado, através da adequação e recriação do currículo e da intervenção educativa à diversidade de necessidades e capacidades dos alunos (*Idem, Ibidem*); - A articulação inclui três dimensões: i) articulação vertical – interligação das diferentes unidades, anos e ciclos; ii) articulação horizontal – interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência; e iii) articulação lateral – importância da relação escola-família/parceiros sociais.	- "A finalidade do projeto era integrar as atividades de forma que elas fizessem mais sentido para o aluno" (EMICIE1); - "O projeto curricular partia de uma contextualização forte (...) [definindo] que problema poderia ser comum e que pudesse motivar os alunos para a resolução desse problema através das aprendizagens" (EEA1); - "Muitos dos projetos curriculares (...) surgiam à volta do que podia ser considerado um problema local, um problema na zona, na sociedade (...) mobilizava as crianças na sua própria identidade local" (EEC); - "Criar atividades integradoras que tivessem essa finalidade, à qual nós pudéssemos, depois, associar as aprendizagens que os alunos teriam que fazer para conseguir perceber o problema, para conseguir interpretá-lo" (EEA1); - "Baseado (...) no currículo nacional, mas construído por nós, à nossa medida, à medida dos nossos alunos, à medida (...) do meio" (EEP2); - "A grande inovação é pensar-se que qualquer professor não é professor de uma área, mas é professor de uma forma de ajudar os alunos a aprender (...) e da ideia de que tudo se transforma em situações de curiosidade, em situações de interesse, em situações problema" (EEF2).
O aluno como protagonista e construtor central, ativo e crítico do seu próprio conhecimento	- "A metodologia investigativa parte da negociação, com os alunos, de problemas ou questões próximos a estes, propondo numa segunda fase, uma dinâmica de trabalho colaborativo, "estimulando a observação, a curiosidade, a pesquisa e a atitude científica perante a realidade, de forma a progressivamente ampliar e modificar as suas conceções, tornando a aprendizagem mais significativa, refletida e funcional e desenvolvendo um pensamento crítico e consistente sobre a mesma" (Alonso e Lourenço, 1998: 2). - Esta metodologia investigativa potencializa e enfatiza o papel do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, colocando-o no centro desse próprio processo de construção do conhecimento (*Idem, Ibidem*); - "As classes mais adiantadas servem de modelo às classes que estão a frequentar pela 1.ª vez a escola. Cultivam o respeito pelos outros, pela escola. Como? Não estragam os seus jardins, não riscam paredes, mesas ou outro mobiliário; têm os seus pátios alegres, verdes, coloridos; regam e tratam das plantas (...); cumprimentam e já aprenderam a dizer: muito	- "O que está acima de tudo é a ideia de que cada uma das pessoas é uma pessoa que tem as suas vivências, os seus interesses e que aprende de acordo com as suas próprias capacidades" (EEF2); - "A questão da valorização da diferença (...) as necessidades de cada aluno (...) o aluno como (...) construtor do seu conhecimento" (EMICIE2); - "O professor proporciona ao aluno um espaço de descoberta, de construção do seu próprio conhecimento (...) que depois seja duradoura e que possa ser mobilizada, mais tarde, para outros conhecimentos, com outra complexidade" (EMICIE2); - "Uma aprendizagem ativa, construtiva, reflexiva, a partir dos seus referenciais e, portanto, sendo [os alunos] protagonistas dessa sua aprendizagem" (EEF1); - "Era um trabalho construtivo, não é? Era a própria criança que ia também construindo o seu saber" (EEP3); - "A criança enquanto construtora (...) de saber e de conhecimento" (EEC);

	obrigado, se faz favor; desculpe. Praticam a justiça e exigem justiça – são reflexivos" (Ap. Esc. São Lázaro).	- "Os meus [alunos] iam à procura" (EEP1); - "Os nossos [alunos] tinham um papel ativo" (EEP1); - "Eles sentirem-se ativos nas suas aprendizagens (...) Eles sabiam o que é que tinham que aprender" (EEP2); - "Os alunos (...) eram muito mais envolvidos, porque participavam muito mais ativamente (...) O papel era muito mais ativo (...) Também acabavam por envolver-se mais" (EEP3); - "A criança, de facto, era o centro da aprendizagem (...) Tinha um papel central" (EEC).
O aluno investigador, colaborativo e (meta)reflexivo com liberdade e gosto pela partilha de experiências	- "Os alunos tornaram-se investigadores da realidade e era a partir da observação da mesma que se avançava para o seu estudo e teorização. Essa atitude investigativa estimulava-os a falar sobre as observações efectuadas, a questionarem-se sobre elas e a aprenderem melhor, permitindo que tivessem um acesso mais fácil e mais profundo, porque vivenciado, de conceitos, por vezes bastante abstractos" (Rel.Fin.Caxinas1) - Os encontros (interescolas) foram servindo, essencialmente como meio de troca de experiências entre as equipas das escolas e debate de ideias entre investigadores académicos e investigadores práticos, muitas vezes, com a presença dos próprios alunos, que também apresentavam os seus trabalhos; - A aposta num modelo curricular aberto e flexível suscitou o interesse e o comprometimento de todos os intervenientes e parceiros do PROCUR, pressupondo que professores e alunos assumissem uma postura investigativa e reflexiva, através da criação, experimentação, avaliação e partilha de metodologias e materiais variados, assumindo o PCI como potenciador de uma escola democrática, adaptada às exigências com que era confrontada; - No que se refere aos alunos "nota-se um grande espírito de entreajuda, iniciativa e colaboração com o professor" (Ref. 6 Enc. São João de Souto).	- "Aluno investigador (...) colaborativo (...) reflexivo" (EEC); - "Há esta participação dos alunos (...) de uma forma investigativa, colaborativa, reflexiva" (EMICIE2); - "As crianças tinham liberdade de exprimir-se (...), viviam num ambiente onde se sentiam seguras" (EEC); - "Eles [alunos] eram capazes de fazerem e falarem em público" (EEP3); - "[Os alunos] verbalizavam e tinham discursos coerentes, sabiam dizer o que estavam a fazer, sabiam dizer o que tinham feito até àquela data e para que é que servia e como é que se relacionavam com esses conhecimentos (...) e o que esperavam conseguir atingir em função do que estavam a fazer" (EEF1); - "Acho que se valorizava muito, no final de cada atividade integradora, as crianças tinham que registar as suas aprendizagens (...) Para registar, tinham que fazer a sua metacognição (...) Tinham que voltar atrás e sistematizar (...) É a tal aprendizagem em espiral (...) Levar as crianças a pensar sobre (...) o que aprenderam, como aprenderam, que dificuldades têm ainda, o que precisam ainda fazer e passar para as atividades seguintes" (EEC); - "Eles [alunos] estão habituados a trabalhar e a investigar, a ser autónomos" (EEP1); - "Mesmo os próprios alunos partilhavam o seu trabalho" (EEP3); - "Eu cheguei a levar alunos (...) perante plateias inteiras com o Diretor Regional na frente (...) Iam eles próprios falar o que era o trabalho de investigação (...) Alunos com nove anos" (EEP1); - "Eles [alunos] vinham e diziam 'Oh professora, eu sei isto. O meu pai disse-me isto' (...) Punham em comum, aquilo que eles faziam, aos outros. Até em várias turmas" (EEP2).
A significatividade das aprendizagens dos alunos	- Essa significatividade pode olhar-se em três perspetivas: i) significatividade lógica – forma como são apresentados os conteúdos; ii) significatividade psicológica – forma como esses conteúdos vão ao encontro dos	- "As aprendizagens todas elas tinham significado para as crianças" (EEP3);

	esquemas de conhecimento e interesses dos alunos; e iii) significatividade social – contributo que esses conteúdos desempenham na compreensão e resolução de problemas socialmente importantes.	- "Pretendíamos que as crianças façam a utilização de procedimentos e de conhecimentos e valores e atitudes (...) Que eles lhe estão a dar um significado e uma utilidade, que lhes é motivador intrinsecamente (...) e, ao dar essas respostas a essas temáticas, que eram discutidas e negociadas, eles estavam a tornar-se competentes" (EEF1); - " Ao valorizar os conhecimentos prévios do aluno e ao ter em conta os contextos reais (...) consegue logo (...) tornar muito mais significativa a aprendizagem e, portanto, o conhecimento" (EMICIE2); - "O PROCUR mostrou (...) que o conhecimento quando é construído (...) com essa ideia globalizante permite que as crianças aprendam melhor e com muito mais significado" (EEF2).
A alegria, a emoção e a motivação numa escola inclusiva	- "Esta é uma dimensão fundamental do trabalho na escola: 'Que os alunos gostem daquilo que fazem'. (Ref. 6 Enc. Lemenhe); "Os alunos (...) foram, no nosso entender, os grandes «construtores» deste projeto (...) Participavam com empenho, interesse e até entusiasmo" (R.A.F. Lemenhe 98); "As atividades foram para eles [alunos] diferentes, significativas e de investigação, junto das famílias e da comunidade (...). Mostravam-se facilmente motivados para a pesquisa" (R.A.F. Lemenhe 98).	- "O facto de ter estratégias de ensino muito diversificadas para eles [alunos] é mais uma motivação a quererem aprender, a estarem mais interessados" (EFLEB); - "Afinal estes alunos eram mais motivados. Eles andam mais entusiasmados" (EEP3); - "O rosto estampado de alegria (...), de participação que são tudo indicadores que (...) nos remetem (...) para o entusiasmo e para o interesse dessas atividades" (EEF1); - "Pela alegria e pela forma como eles depois emocionalmente se agarravam a tudo o que acontecia dentro da escola" (EEF2); - "Eu penso que eles se sentem valorizados e isso é (...) dos aspetos mais importantes, porque ao sentirem que a opinião deles e as ideias deles são tidas em conta, também estão mais motivados e predispostos a aprender" (EFLEB); - "Os alunos também se sentiam importantes e (...) aquilo que eles faziam também fazia parte da escola (...) eles estavam (...) a ensinar e a aprender ao mesmo tempo" (EEP2); "- Porque eles [alunos] estão a trabalhar o que gostam (...) E eles trabalham e eles deslumbram-me com o conhecimento que têm da vida (...) e eu aprendo todos os dias com eles. E esta ideia da aprendizagem que é mutua, que é sempre mútua, acho que é o maior dos incentivos para eles aprenderem. É porque eles sabem que eles aprendem, mas que me ensinam" (EEF2); - "Não havia as crianças com necessidades educativas especiais (...) Estavam integradas (...) Todos participavam no Projeto em igualdade de condições (...) e não criavam problemas (...), porque as necessidades educativas especiais eram trabalhadas no âmbito do Projeto e não se criava nenhuma discriminação" (EEC).

Ressalta da leitura e análise da Tabela 1, a existência de uma escola com sentido em que todos os seus agentes trabalham colaborativamente para a prossecução de um objetivo comum: transformar a escola e melhorar a qualidade educativa através de processos partilhados, construtivos, ativos e reflexivos em que o aluno desempenha o papel central. Os dados provenientes do legado documental e dos testemunhos dos participantes no PROCUR, cruzam-se num entendimento do aluno, do professor e da comunidade como parceiros construtores de uma escola inclusiva, com sentido, em movimento e com espaço para as experiências quotidianas dos seus alunos.

Recuperando as produções dos alunos do PROCUR, apresentadas por Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço (2002) em três secções (Uma escola com sentido; Uma escola em movimento; Uma escola com lugar para o mundo de vida), percebemos a importância atribuída pelos próprios às dimensões que temos vindo a discutir. A Tabela 2 sintetiza esses contributos.

Tabela 2: Entendimento da escola pelos alunos do PROCUR (Baseado em Alonso, Magalhães, Lourenço e Portela, 2002)

1. UMA ESCOLA COM SENTIDO	
Contacto direto com a Natureza	"Eu gostei muito de ir à Avenida porque vi os passarinhos a cantar, as flores"; "[Na visita à quinta] pusemos as mãos nas vacas"; "Nós vimos a moer, a nora a andar, o rio, e a professora comprou farinha para fazer o pão".
Conhecer a sua terra com outros olhos	"Estivemos no largo do Convento de Santa Clara, de onde pudemos ver toda a cidade. Nunca tinha visto Vila do Conde de cima. O estaleiro, o rio, os barcos, a Capela de Socorro e até mesmo, lá muito longe, ainda se conseguia ver um bocadinho da Capela da Senhora da Guia".
Sinais da História Nacional na sua terra	"Aproveitamos esta visita para parar em frente à Igreja Matriz e falar sobre os Descobrimentos. Esta Igreja tem por cima da porta principal e dos lados coisas sobre os Descobrimentos (cordas, esfera armilar e os escudos...)".
Sair para ver como são feitas as coisas	"Nós já fomos à senhora Laurinda e à senhora Alice ver a fazer o pão. Depois estivemos na escola a provar com manteiga e estava muito bom"; "Depois fomos visitar o campo com milho. Os alunos desfolharam algumas espigas, enquanto a professora e nós todos cantávamos canções antigas".
Descobertas na sala de aula	"Num dia, eu e os meus amigos inventamos um alfabeto. Mas não era um alfabeto qualquer. Há muitos anos atrás, os homens primitivos começaram a desenhar símbolos com as suas lanças de pedras, nas grutas. Com esses símbolos, eles comunicavam uns com os outros (...). Já com os alfabetos novos, escrevemos palavras e os nossos nomes. Quem não conhecia o código não sabia o que estava escrito. (...) Escrever palavras com este alfabeto foi uma grande aventura".
A relação com a comunidade educativa	"O Sr. Augusto mandou-nos um bocadinho de broa"; "No Sábado que vem, nós vamos fazer uma sardinhada com os nossos pais e professoras".
Os professores nas palavras das crianças	"A nossa professora brinca muito connosco"; "...revelei muita emoção com a minha professora (...)".
Trabalho colaborativo entre os alunos	"Fizemos trabalho de grupo que nunca tínhamos feito"; "Aprendemos a trabalhar em grupo (...) eram grupos de 4".
O PROCUR nas palavras das crianças	"Nós andamos no PROCUR e damos muito mais passeios que antes (...). Ando no 4.º ano e acho que este ano foi diferente dos outros"; "Acho esta escola muito melhor, porque demos muitos passeios e porque trabalhamos mais".
2. UMA ESCOLA EM MOVIMENTO	
Romper com as paredes da escola	"Fomos ver a Imprensa"; "Vimos as letras de Gutenberg"; "Muitas viagens"; "Ao Pinhão"; "Ver como se produziu o Vinho do Porto"; "A Lisboa".
Participação em festividades locais	"Fomos num cortejo em Famalicão"; "Participação nas Antoninas"; "Desfilar no cortejo de Santo António".
Atividades na sala de aula	"Observar"; "Desenhar"; "Pintar"; "Brincar"; "Fazer espantalhos"; "Ouvir"; "Pisar folhas"; Dramatizar"; "Filmar"; "Comer"; "Falar"; "Escrever".

3. UMA ESCOLA COM LUGAR PARA O MUNDO DA VIDA	
Espaço para ser feliz	"Eu senti-me bem e muito bem-disposto para fazer todos os trabalhos na escola"; "Eu adorei o 4.º ano"; "Gostei de tudo".
A importância dos pares (amigos)	"Nós fomos desfilar no cortejo de Santo António. Íamos muito bonitos. Nós levámos muitos arcos. Eu e a minha amiga Marta éramos as que íamos à frente"; "Gostei muito de fazer trabalhos de grupo com os meus amigos"; "…os amigos são mais amigos. Eu gosto mais desta escola".
A importância de brincar, de estar, de conversar	"As professoras deixaram-nos brincar"; "Nós fizemos uma brincadeira da desfolhada, nós desfolhamos milho e levamos uma espiga para a nossa escola e pusemo-la em cima da mesa e estivemos a olhar um bocado para ela e a conversar".

Pelo que temos vindo a esclarecer, a análise dos diversos tipos de fontes feita no âmbito desta recente tese de doutoramento (Alves, 2016) bem como a análise das produções dos alunos apresentadas por Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço (2002) evidenciam a importância atribuída por todos os agentes educativos à significatividade das aprendizagens, à abertura da escola ao meio e a uma escola democrática, com espaço para "o mundo de vida" e com oportunidade para todos serem felizes.

Conclusões

Os resultados desta investigação encaminham-nos para a ideia de que o PROCUR, pelas marcas de identidade que lhe são próprias, constitui um referencial de inovação curricular e pedagógica, tendo um impacto significativo nas políticas e nas práticas educativas e formativas em Portugal, continuando, passados vinte e cinco anos da sua génese a configurar os quadros axiológicos, teóricos e práticos de muitos profissionais e instituições.

Caracteriza-se por: a) compreender o currículo como um projeto aberto e flexível, pensado, desenvolvido e avaliado colaborativamente por todos os seus agentes; b) entender o professor como investigador, mediador e construtor curricular; c) situar o aluno no centro do próprio processo de aprendizagem, assumindo protagonismo; d) conceber a comunidade envolvente como um parceiro integrante da escola; e) reconhecer a investigação-ação colaborativa como potenciadora dos processos de inovação e formação; e f) atribuir importância à articulação entre a formação profissional e os processos educativos nos contextos escolares.

Todas estas características contribuíram para uma maior implicação e colaboração de todos os parceiros, nomeadamente do aluno, o que permitiu: a) a melhoria das suas atitudes e comportamentos em relação às atividades escolares; ii) o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e colaborativa; iii) o estreitamento das relações entre as aprendizagens escolares e as extraescolares; e iv) o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva perante a realidade.

À luz dos resultados de investigação, consideramos, que o PROCUR mantém a sua pertinência no contexto atual, para recuperar as perspetivas organizacionais e curriculares participativas e integradoras, através da utilização de dispositivos facilitadores da mudança como o acompanhamento externo, a organização em rede, a formação contextualizada, a investigação-ação e a integração curricular, constructo essencial deste Projeto.

Referências bibliográficas

Alonso, L. (1994). Projeto Curricular, Formação de Professores e Mudança Educativa. *IN:* Alonso, L.; Ferreira, F.; Bragança dos Santos, M.; Rodrigues, M. e Mendes, T. (1994). *A construção do currículo na escola – uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Alonso, L. (2009). Uma política coerente para a educação das crianças em Portugal. *IN:* Alarcão, I. e Miguéns, M. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 329-340). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Alonso, L.; Magalhães, M.; Portela, I. e Lourenço, G. (2002). *Projeto PROCUR – Contributo para a mudança nas escolas.* Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.

Alonso, L.; Magalhães, M. J. e Silva, O. (1996). *Inovação Curricular e Mudança Escolar: o Contributo do Projecto "PROCUR".* Lisboa: Ministério da Educação – Programa Educação para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 11).

Alves, C. (2016). *Projeto PROCUR: Testemunhos sobre um Movimento de Inovação, centrado na integração curricular, na escola básica portuguesa* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.

Parreiral, S. (2014). O bem-estar das crianças na escola: Uma análise diferencial. *IN:* Flores, A.; Coutinho, C. e Lencastre, J. (org.) *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem*, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) (pp. 1753-1764). Braga: CIEC, Universidade do Minho.

Quaresma, M.L. (2011). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes* (Tese de Doutoramento). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Shochet, I.; Smith, C.; Furlong, M. e Homel, R. (2011). A Prospective Study Investigating the Impact of School Belonging Factors on Negative Affect in Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (4), pp. 586-595.

Sousa, F.; Alonso, L. e Roldão, M. (orgs.) (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Edições Almedina.

Swaminathan, R. (2004). "It's My Place": Student Perspectives on Urban School Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (1), pp. 33-63.

VAMOS BRINCAR DE FAZ DE CONTA INFANTIL?: EM BUSCA DE UMA MEDIAÇÃO LÚDICA

Cilene Nascimento Canda[1]
Leila da Franca Soares[2]

Resumo

O texto, de cunho teórico-reflexivo, insere-se no debate sobre a infância como categoria social e a criança como ator social, portadora de direitos e produtora de cultura; e visa compreender algumas peculiaridades da formação do imaginário da criança, tendo como campo de referência a discussão sobre cultura lúdica infantil. Nesse cenário, destacamos como objeto específico deste estudo a compreensão sobre a importância do faz de conta na infância, enquanto atividade fundamental para o enriquecimento do imaginário, da criatividade, do fortalecimento dos vínculos afetivos e como ação propulsora do desenvolvimento de múltiplas linguagens (oral, corporal, visual, escrita, dramática, sonora, musical). O estudo é resultante de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e de perspectiva interdisciplinar. É sustentado por uma fundamentação teórica baseada em referências de diversos campos: Educação, Sociologia e Antropologia da infância, Psicologia, Psicanálise, Artes Cênicas, além de outros estudos que contribuem para a ampliação da discussão sobre a infância. Permite, ainda, um levantamento conceitual sobre o brincar de faz de conta, conhecido como jogos dramáticos infantis no campo das Artes Cênicas. O estudo remete-se a Corazza(2004), Sarmento(2008), Kramer(2006), Corsaro(2011), Kishimoto(2011), Brougère(2010), Vygotsky(2009), Slade(1978), Japiassu (2005), Lopes (2012), Spolin (2001) como autores relevantes. Por fim, este texto enfatiza a necessidade de construção de um ambiente lúdico, com diversas possibilidades de interação, que proporcione a conquista da autonomia pela criança nas atividades, bem como a desinibição, a autoconfiança, a expressão, a criatividade - elementos indispensáveis ao processo educativo da primeira infância.

Palavras-chave

Faz de conta. Educação Infantil. Ludicidade. Jogo Dramático Infantil. Formação de professores.

[1] Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia- UFBA. Brasil. E-mail: cilenecanda@yahoo.com.br.

[2] Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia –UFBA.Brasil. leilafrancas@gmail.com

1 O lugar do faz-de-conta na Educação Infantil

A história da Educação Infantil é muito recente no Brasil, bem como os estudos e pesquisas sobre a prática docente que considera a criança como um sujeito social, histórico, de direito e protagonista da sua aprendizagem. As últimas décadas do século XX foram importantes para a ampliação do conceito de infância e do debate sobre as especificidades da educação de crianças pequenas. Os modos de inserção no mundo, de atribuição de sentidos, de produção cognitiva e de interação social pela criança, apresentam peculiaridades que precisam ser conhecidas pelos professores, para que sejam estimuladas no cotidiano de Educação Infantil.

Além disso, as formas como a criança elabora o pensamento, ativa o imaginário e representa cenicamente uma ação de faz de conta podem revelar muitos aspectos a serem observados, registrados e mediados pelo educador, quando necessário. É nesse cenário que o debate sobre a mediação do trabalho pedagógico se insere. Sabemos que o exercício profissional docente mobiliza uma série de saberes pedagógicos (TARDIF, 2002), dentre eles, a capacidade de mediação entre as crianças e entre estas e as experiências vividas no contexto escolar. O professor é responsável por toda a gestão da aprendizagem, desde o acolhimento às diferenças e o estímulo à participação até a preparação do espaço do ponto de vista estético e didático, criando condições favoráveis para a integração da criança com a turma.

A pesquisa efetuada por D'ávila (2014) sobre didática lúdica elucida a compreensão de que a integração e a socialização da criança depende de uma série de fatores subjetivos, a exemplo da afetividade e da empatia do educador, como também aspectos objetivos, como os conhecimentos didáticos da prática pedagógica. Do ponto de vista da didática, a autora valoriza a criação de um tipo de ação docente centrado na ludicidade e nos saberes sensíveis do educador, uma vez que:

> Como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo. (D'ÁVILA, 2014, p. 96).

No campo da Educação Infantil, este tipo de trabalho de cunho ludo-sensível é fundamental para ampliar, inclusive, as esferas do desenvolvimento cognitivo infantil. No trabalho pedagógico centrado na imaginação e na criatividade, o faz de conta assume um lugar importante no âmbito do pensamento simbólico da criança. Vale ressaltar que o jogo simbólico, mesmo sendo considerado como produção imaginária da criança, ainda, é pouco difundido no campo da pesquisa e da formação de professores. O faz de conta vem ganhando uma atenção muito grande no campo da educação, embora seja ainda pouco compreendido no que se refere à sua importância para a educação da criança. A formação docente pouco enfatiza que, ao brincar de faz de conta, a criança reelabora a experiência vivida, ativa a imaginação criadora, atribui significação cultural a fatos vivenciados, dentre outros benefícios.

Dessa forma, esse texto visa contribuir para a ampliação de estudos sobre o faz-de-conta infantil, recurso significativo na mediação pedagógica de forma lúdica. Ao tecer reflexões sobre o papel e o lugar ocupado pelo professor na mediação da produção imaginária pela criança, concordamos que "os saberes didático-pedagógicos, nessa perspectiva, não prescindem do saber ludo-sensível". (D'ÁVILA, 2014, p. 96). Dito isto, surgem alguns questionamentos: o que é e como se caracteriza o jogo de faz de conta? Qual o lugar do educador no

jogo de faz de conta e como este pode interagir e estimular a ação imaginária da criança? Como se dá a mediação lúdica do faz de conta e que mecanismos ludo-sensíveis podem ser utilizados?

Para tratar das duas primeiras questões postas, é importante pontuar que de acordo com os estudos de Brougère (2010), a cultura lúdica apresenta um terreno fértil para a leitura de mundo pela criança, para a efetivação de vínculos afetivo-sociais e a ampliação do repertório simbólico e lingüístico indispensável para a participação da vida em sociedade. A cultura lúdica infantil é assumida como conjunto de jogos, brincadeiras, brinquedos artesanais ou industrializados, textos, faz-de-conta, experimentos, coleções, parlendas, advinhas, invenções, cantigas, dentre outras manifestações apropriadas e exercidas pelas crianças. Considerando a infância como categoria sociológica, embasada por Sarmento (2008), é nítido que cada cultura se desenvolverá de acordo com a organização social de cada povo. Deste leque de opções e caminhos de estudos no campo da infância, destacamos e aprofundaremos nossas reflexões de um elemento social da cultura lúdica: o jogo de faz de conta.

De início, convém pontuar que, ao criar um mundo imaginário regido por leis próprias, a criança insere-se no mundo do faz de conta, da fantasia, para compreender melhor sobre si e sua realidade e para interagir com os sujeitos e objetos de conhecimento ao seu redor. O faz-de-conta nem sempre é visto como atividade de relevância para a formação simbólica da criança, ocupando, muitas vezes, o lugar do espontaneísmo, sem uma reflexão acerca da mediação lúdica do educador. Contudo, a atividade do faz-de-conta é levada muito a sério pelas crianças, de modo que a principal regra é ter uma coerência interna do contexto imaginado. Japiassu ajuda-nos a entender melhor tal questão:

> A brincadeira do fazer-de-conta, por ser uma atividade que não prescinde do uso da imaginação, contém já, em si mesma, pelo menos uma regra: a criança deve agir de acordo com os significados culturais dos objetos e das relações sociais representados cenicamente. Quer dizer, ela, a criança, precisa atuar no faz-de-conta de tal maneira que os significados eventualmente emprestados a si mesma, aos objetos, aos parceiros de brincadeira e às suas ações sejam "verossímeis", isto é, adequados a uma determinada matriz de atuação cultural, ou seja, pareçam "verdadeiros. (JAPIASSU, 2007, p. 31)

Por meio da ação do faz de conta, a criança utiliza informações da realidade, recria fatos e representa cenicamente (com corpo, voz, diálogos, animação de objetos), para melhor compreender a sua realidade e construir significados culturais. Evidentemente, para que o jogo de faz de conta se consolide, é importante garantir à criança o espaço de acolhimento de sua expressividade e da vivência de sua ludicidade.

A respeito da ludicidade, alguns estudos atuais deste campo colocam o sujeito em um lugar de significação da experiência vivida, pois somente o sujeito pode afirmar se a atividade foi lúdica ou não. Para Luckési (2005), a ludicidade é uma experiência interna do indivíduo, um momento em que enquanto realiza uma atividade, sente-se plenamente satisfeito e de modo harmônico consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Para que o sujeito tenha condições de alcançar esta plenitude da experiência, é importante que a liberdade seja assegurada nos processos de mediação da atividade. É possível inferir que o jogo de faz conta tende a ser permeado pelo estado pleno e livre de ludicidade, pois neste a criança é absorvida pela ação dramática e ao domínio do imaginário.

Do ponto de vista pedagógico, é importante garantir que a criança brinque plenamente, interagindo, recriando, inventando, construindo questionamentos, hipóteses e outras estratégias ligadas ao pensamento-ação. A primeira infância é o tempo de observação direta do mundo de forma corporal, sensorial; é o início do processo de socialização para além do

vínculo familiar, de aprender a conviver e de se relacionar, de ativação do pensamento, de desenvolvimento da oralidade e da representação em diversas formas de linguagem.
Por esta razão, ações educativas, como a arte, a brincadeira e a apropriação de múltiplas linguagens, se constituem como relevantes vias de formação da criança; as interações e as criações com o brinquedo, por exemplo, ativam o imaginário, estimulam a cognição e a interação social e expressam muito de suas vivências fora da instituição de Educação Infantil.

2. A criança e o jogo de faz de conta

Aproximadamente, aos dois anos de idade, a criança adquire a capacidade de representação, fundamental para a viabilização do brincar de faz de conta e, dessa maneira, ela pode evocar algo ou algum objeto material, sem que este esteja presente concretamente. Ferreira (2010, p. 658) define representação como:

> 1. Ato ou efeito de representar(-se). 2. Exposição escrita de motivos, queixas, etc. 3. Coisa que se representa. 4. Conjunto de representantes (políticos, esportivos, etc); delegação. 5. Aquilo que a mente produz, o conteúdo concreto do que é apreendido pelos sentidos, a imaginação, a memória ou o pensamento.

Com base nas definições apresentadas por Ferreira (2010), observa-se que a quinta é a que melhor se aproxima da abordagem do presente texto, pois considera a representação como produção da mente, por meio do que é captado pelos sentidos e elaborado pela imaginação, memória e pensamento. Por outro lado, Piaget (1983, p. XIV) afirma que:

> [...]. As atividades de representação (o jogo, o desenho, e sobretudo, a linguagem) têm três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: início da socialização da ação; interiorização da palavra, isto é, aparição do pensamento propriamente dito, que já tem como suporte a linguagem interior e um sistema de signos; e, sobretudo, interiorização da ação como tal, que passa do plano perceptivo e motor para se reconstituir no plano das imagens e das experiências mentais. [...] implicando, portanto, uma modificação qualitativa na estrutura.

Dessa forma, segundo as contribuições de Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo, a criança adquire, aos dois anos de idade, aproximadamente, a capacidade de representação, e, com isso, o aparecimento da função simbólica, característica fundamental para a produção do brincar de faz de conta. Com esta aquisição cognitiva, a criança é capaz de ultrapassar as brincadeiras de caráter apenas imitativo, para experimentar outras, permeadas de imaginário. A ação concreta da criança imersa em uma situação fictícia é resultante do seu processo de imaginação, a partir dos fatos observados em seu cotidiano. Quanto mais a criança vivencia livremente ações de faz de conta, mais ela vai se apropriando de outras formas de criação de ações mais complexas. Ou seja,

> [...] Se antes ela brincava de apenas empurrar um carrinho ou balançar um berço com um bebê, agora, é possível seguir viagem com o carrinho e fazer de conta que as pessoas que estão dentro dele chegam a algum destino e vivem uma história por lá; ou, de repente, perceber que o bebê que está no berço começa a chorar e ela, encarnando o papel de mãe, vai ao seu encontro e o toma nos braços para lhe dar de mamar (SOARES, 2007, p. 28)

Diante do exposto, não há dúvidas de que a capacidade de representação é fundamental para que a criança produza o jogo simbólico, porém essa não é a única condição para que essa forma de brincar seja acessível à criança, já que é necessária a presença de alguns elementos que possam dar sentido a essa capacidade. Nesse sentido, para que possamos avançar nesse diálogo, ressaltamos algumas contribuições acrescentadas por Vygotsky (2009, p. 11), respaldadas na psicologia, sobre o conceito de imaginação:

> A psicologia chama imaginação ou fantasia a esta atividade criadora do cérebro humano baseada na combinação, dando a estas palavras, imaginação e fantasia, um sentido científico diferente. [...] Mas em última análise, a imaginação, como base de toda a atividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, na medida em que se distingue do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseando-se na imaginação.

Dessa maneira, mais importante do que a assimilação passiva de conteúdos programáticos é o estímulo à imaginação, por meio da atividade criadora, pois é esta que nos diferencia substancialmente dos animais. Toda ação humana é resultante da atividade imaginativa do ser humano. Quanto mais for oportunizada à criança espaços e tempos pedagógicos que provoquem a criação e a invenção da criança, maior será o seu potencial imaginativo e cognitivo.

Do ponto de vista do surgimento da representação dramática e da linguagem da criança, Kishimoto (2011, p. 43-44) acrescenta algumas considerações importantes a respeito do faz de conta:

> A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras.

Para compreendermos um pouco mais sobre este campo da brincadeira simbólica, é importante destacar o que a psicanálise pode acrescentar sobre o conceito de fantasia. É possível encontrar no dicionário de Chemama (1995, p.70-71) a seguinte definição:

> Fantasia [...] Para S. Freud, representação, argumento imaginário, consciente (devaneio), pré-consciente ou inconsciente, implicando um ou vários personagens, que coloca em cena um desejo, de forma mais ou menos disfarçada [...].

Logo, poderíamos afirmar que, levando em consideração a citação acima, a criança, ao eleger os personagens para fazer parte do seu jogo simbólico, certamente, não faz por acaso, atua criando um disfarce para a realização de um desejo. É nesse contexto e, ainda, sob a referência da psicanálise, que podemos compreender o brincar de faz de conta como recurso imaginário da criança, como anunciamos, anteriormente.

Ao longo da constituição de sua subjetividade, segundo Soares (2007, p 31)

> [...]a criança depara-se com perguntas a respeito da sua origem e segue formulando hipóteses sobre: "De onde eu vim?" "Como nasci?" (que levam à construção de teorias sexuais); "Quem sou eu?" "Como me reconheço? (que se referem à filiação e à identificação)"; O que é ser menino(a)?" ; " O que o menino tem que a menina não tem? (que dizem respeito à diferença sexual). Na tentativa de responder a si própria, ela utiliza o imaginário como recurso, ou seja, através dele é possível elaborar tentativas de respostas destituídas ainda de cientificidade, numa lógica de pensamento que, por enquanto, lhe é inacessível (SOARES, 2007, p. 31)

É nesse contexto que fazemos referência a Molina (1996, p.16-17), pois a autora ressalta que os jogos do "Fort – da"[3], os corporais e de esconde-esconde; os objetos transicionais[4], as brincadeiras de cair, a repetição no brincar e no desenho; os amigos imaginários e a identificação imaginária com heróis e super – heróis; os cantos e contos infantis; o fascínio por ouvir o relato sobre sua história e manuseio dos álbuns de fotografias e filmes sobre sua vida etc.; as teorias sexuais infantis, os medos e as fobias, assim como, a mentira, os devaneios e a invenção de histórias, são recursos utilizados pelas crianças na tentativa de encontrar e elaborar as questões que se fazem sobre a realidade.

É através da fantasia que a criança encontra a via possível de responder sobre os seus enigmas, já que, como vimos, não consegue, ainda, explicar as questões sobre a sua origem e a sua realidade por outros meios possíveis para o adulto, por exemplo. Então, ela adentra o mundo fantástico para se vestir da pele dos personagens, se munir dos artefatos e se apropriar de determinados enredos por escolha, mesmo que existam explicações de ordem inconsciente.

Vale ressaltar que o trânsito entre a fantasia e a realidade é um movimento pertencente e próprio da criança. Ela pode repetir essa ação quantas vezes for necessária e sabe que o mundo fantástico é regido pela sua própria regra, enquanto no mundo social ela precisa atender e seguir modos de conduta exigidos pelo adulto ou por crianças maiores. Dessa maneira, a criança consegue, através do imaginário, compreender a sua realidade, elaborando teorias sobre sua trajetória desde o nascimento, experimentando, primeiramente, na ação; ou seja, ela poderá brincar de que está grávida e falar a respeito do que está construindo sobre si mesma, sobre sua origem, utilizando-se do imaginário. Os estudos de Soares (2007) afirmam que há situações, ainda, em que pode-se observar a criança entender sobre sentimentos, etapas da vida e conceitos, como, por exemplo, a morte, a rejeição, o ciúme, o amor, a raiva, o bem, o mal.

3. O jogo dramático infantil e a mediação lúdica do faz de conta

Levando em consideração a premissa de que a criança, ao brincar, produz identidade pessoal e social, compreendemos que a brincadeira é experiência de cultura, pois a criança

[3] Uma criança de 18 meses [...] tinha o hábito de atirar para longe de si os pequenos objetos que estivessem ao alcance das mãos, pronunciando o som prolongado o-o-o-o, que constituía um esboço da palavra *fort* ("longe", em alemão). [...] Freud observou, [...]. Tendo na mão um barbante atado a um carretel, a criança atirava o carretel para fora do berço, pronunciando o mesmo som o-o-o-, e depois puxava-o habitualmente para si, exclamando: "*Da*!" ("aqui, em alemão). Freud [...] compara esse jogo com a situação em que se encontrava, na época, a criança. Sua mãe ausentava-se por muitas horas, mas a criança nunca se queixava disso, mas na verdade sofria bastante, pois era muito apegada à mãe [...]. O jogo reproduzia o desaparecimento e o reaparecimento da mãe.(CHEMAMA, 1995; p.82).

[4] Segundo D.W. Winnicott, primeiro objeto material que o lactente possui, que, no entanto, este não reconhece como pertencente à realidade exterior, embora não faça parte de seu próprio corpo (CHEMAMA, 1995; p.219).

representa e ressignifica o que sente, pensa e faz. De acordo com Kramer (2006), ao interagir com o brinquedo (ou com o objeto adaptado à ação de brincar), a criança muda e recria a sua função, produzindo novos sentidos e ativando a sua ação criativa perante o mundo material e simbólico. É no brincar que a criança se coloca no lugar de protagonista que imagina, pensa, dá sentido e reelabora a experiência social.

Dito isto, é possível afirmar que o processo de aprendizagem está ligado à ampliação da capacidade de significação da criança, por meio da simbolização dos objetos e das situações vividas. A criança aprende a atribuir sentido e significado para aquilo que acessa na realidade concreta, "alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano". (KISHIMOTO, 1996, p. 39).

Alguns exemplos de ações de faz de conta podem representar tal premissa: um pedaço de madeira pode passar a ser um carrinho, ou uma espiga de milho, uma boneca; o significado cultural dado ao objeto tende a transgredir o seu sentido literal e a promover estímulos significativos para o imaginário e para a criatividade infantil. Nesse processo, a ação direta da criança com o brinquedo (convencional ou imaginário) possibilita-a avançar nos níveis de desenvolvimento, pois "a ação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos" (VYGOTSKY, 1987, p. 114), dando-lhe significado.

Este tipo de ação de representação de um objeto imaginário pela criança é chamado de faz de conta projetado, no campo de discussão sobre o jogo dramático infantil. Os estudos de Ricardo Japiassu afirmam que:

> o faz-de-conta projetado refere-se à brincadeira na qual a criança se utiliza de brinquedos "animados" por intermédio de manipulações. Tais objetos podem ser utilizados para representar "papéis", "personagens", "lugares" ou "coisas" de um "enredo" imaginário, que se desenvolve no plano intramental da criança. É esse "enredo" imaginário que conduz e determina a movimentação lúdica dos *brinquedos* por parte da criança. (JAPIASSU, 2007, p. 35).

A criança, quando envolvida no faz-de-conta projetado, torna-se capaz de coordenar os acontecimentos por ela imaginados, podendo se utilizar de verbalização do objeto como se este tivesse, de fato, vida e uma personalidade interior nele contido. Ao criar uma cena fictícia, a criança ativa signos disponíveis em sua memória social produzida em sua experiência de vida para dar sentido àquilo que está sendo representado. Ao encenar uma situação imaginária, a criança revive experiências para melhor compreendê-las e dar sentido. E estas experiências acionam as dimensões cognitivas, sensoriais e comunicacionais do desenvolvimento infantil, impulsionando a sua autonomia e identidade.

Assim, as formas de interação da criança com o meio social se dão por meio de brincadeiras que auxiliam na descoberta do mundo e de sua significação. Este processo de formação simbólica é ativado na relação com outras crianças e com adultos, na interação com o brinquedo, na participação em jogos e na produção artística. O tipo de interação adulto-criança é caracterizado como mediação lúdica, ou seja, o educador é aquele que se coloca entre a criança e a experiência brincante, no sentido de estimulá-la, desafiá-la para o conhecer e o experimentar.

Ao brincar, a criança estrutura o conhecimento de si e do mundo, construindo a sua autonomia e identidade pessoal e social (BRASIL, 1998). Dessa maneira, os estruturantes didáticos da Educação Infantil podem ser mediados ludicamente e permeiam a experimentação de diferentes linguagens (oral, plástica, audiovisual, corporal, cênica, musical, etc.), produzindo e apreciando distintas narrativas.Além disso, é importante considerar a importância da organização do espaço/tempo da instituição educativa, bem como a qualidade da mediação pedagógica.

O ambiente das creches e pré-escolas devem ser desafiadores, no sentido de instigar a percepção e a interação para além do que a criança domina ou é capaz de desempenhar. Os estímulos visuais (formas, cores, movimentos, fotografias), sonoros (músicas, ruídos, sonoridades diversas) audiovisuais (cinema, vídeo) e cênicos (dança, teatro, marionetes, sombras, jogos de faz-de-conta) ofertam significativas possibilidades diversas de criação, interação e descobertas. Um espaço físico que estimula a descoberta é concebido por uma proposta pedagógica cujos percursos didáticos contemplem ações de exploração e de aventura. Tais ações são nutridas pelo clima de bem-estar, de confiança no potencial da criança e nas oportunidades de relacionamento entre diferentes educandos em diversificadas estratégias de criação e de interpretação do mundo.

Dito isto, a mediação lúdica com vistas ao enriquecimento de experiências imaginárias é fundamental a que o professor da Educação Infantil se situe na atmosfera da cena brincante. Ou seja, ainda que a imaginação infantil seja livre, é importante que o professor acompanhe de perto os percursos vividos pela criança, para melhor compreender e mediar situações brincantes de forma favorável ao desenvolvimento infantil. Desse modo, faz-se necessário que o educador possa tomar o jogo de faz de conta como recurso imaginário da criança e como indutor dos processos de criação dramática.

4. Considerações finais

O presente texto promoveu um diálogo sobre a natureza da atividade imaginativa da criança, demarcando, especialmente, o tipo de ação simbólica produzida pela criança em jogos de faz de conta. Compreender o faz de conta, em uma dimensão educativa, social e psicanalítica foi um dos pontos centrais do texto, ressaltando a importância da formação docente na mediação qualificada da educação simbólica da criança.

No texto, foram ressaltados, ainda, aspectos relevantes para esta discussão, como o desafio de difusão da compreensão da instituição de Educação Infantil como espaço/tempo intencionalmente organizado com repertórios sociais, culturais e científicos que orientem o percurso educativo da criança em formação. Nos repertórios formativos, estão inclusas aprendizagens necessárias para o educador sobre a educação da criança, com destaque para as condições objetivas e subjetivas de convivência, experiências e conhecimentos que estimulem a produção simbólica da criança no cotidiano educativo.

Entendemos como mediação lúdica a forma de intervenção e de estimulação da criança para a interação com o conhecimento, ainda que, na Educação Infantil, a ênfase didática não se dê na transmissão unilateral de conteúdos, e sim, na relação entre as crianças com os objetos, outros sujeitos, os espaços e as atividades realizadas. Quando o brincar e o jogo exercem um papel central na organização das ações do educador, a chamamos de mediação lúdica, ou seja, um modo de provocar, incentivar e despertar o interesse da criança para um novo dado ou uma nova situação didática.

A mediação torna-se lúdica na medida em que o educador se coloca no exercício da brincadeira, do brincar junto com a criação, de modo inteiro e pleno e não como uma coordenação das atividades situada de fora da brincadeira. Por todos os motivos elencados ao longo do texto, o campo da formação de professores precisa garantir o espaço e o tempo favoráveis ao exercício da imaginação, da criatividade e da representação simbólica de sentimentos, para ter melhores condições de mediar os saberes produzidos pela criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF

BRASIL (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica

BROUGÈRE, Gilles (2010). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez (8ª. ed. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop).

CHEMAMA, Roland (1995). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas

CORAZZA, Sandra Mara (2004). *História da infância sem fim*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí

CORSARO, William A (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed . 2ª.ed

D'ÁVILA, Cristina Maria (2014). Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. In*: Revista Entreideias*. Salvador, v.3, nº2, p. 87-100. Jul a dez. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (2010). *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo. 8. ed.

JAPIASSU, Ricardo (2007). *A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica***.** Campinas: Papirus. Coleção Ágere.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (2011) (Org.). *O brincar e suas teorias***.** São Paulo: Cengage Learning

_____(1996) (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez. 5ª Ed.

KRAMER, Sônia (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil é fundamental. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 27, nº 96- Especial. p. 797-818, out.

LOPES, Joana (1989). *Pega Teatro*. Campinas, SP: Papirus.

LUCKESI, Cipriano. (2005) *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.* Disponível em: <www.Luckesi.Com.Br>. Acesso em: mar. 2006.

MOLINA, Silvia. (1998). *A pequena criança da psicopedagogia inicial. Escritos da criança,* Porto Alegre, n. 5

PIAGET, Jean. (1983). *A epistemologia genética*. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E. A. Di Piero. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural

SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.) (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes. (Ciências sociais da educação)

SOARES, Leila da Franca (2007). *Quem tem medo do lobo mau? um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem*.. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____(2014). *Hora do herói: incidências de mutações culturais no brincar contemporâneo e implicações na aprendizagem*.186f. Tese. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TARDIF, Maurice. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Ed. Petrópolis. RJ. Ed. Vozes

VYGOTSKY, Lev S. (2001*) A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

_____(2009). *A imaginação e a arte na infância*. Rio de Janeiro: Relógio d'Água

_____ (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Circe Mara Marques[1]
Leni Vieira Dornelles[2]

Resumo

O trabalho a ser apresentado versa sobre os modos de apresentação de culturas afro-brasileiras para bebês e crianças pequenas nas escolas de Educação Infantil. Tendo em vista que as pessoas negras e pardas representam 51% da população brasileira, a problemática a ser investigada tem como objetivo discutir acerca do trabalho pedagógico relacionado às culturas afro-brasileiras que estão sendo realizados para implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009). Os referencias teóricos que balizaram as análises foram buscados no campo dos Estudos sobre Infâncias, Estudos da Criança, Estudos Culturais e Estudos de Foucaultianos. A coleta de dados foi gerada a partir das produções de estudantes do curso de Pedagogia da região metropolitana de Porto Alegre, no primeiro semestre de 2015, em onze escolas infantis. Tal pesquisa foi organizada em dois momentos, no primeiro foi feita uma investigação empírica abarcando observações nas turmas de berçário e maternal, bem como entrevistas semiestruturadas com as professoras e gestoras das escolas. Em segundo momento as estudantes retornaram às escolas e desenvolveram práticas pedagógicas voltadas à cultura afro-brasileira nas turmas investigadas. Os resultados da pesquisa mostraram que a maioria das escolas não contempla a temática racial em seus projetos pedagógicos e, além disso, gestoras e professoras conhecem muito vagamente as DCNEI[3]. Com relação ao espaço e aos materiais foi constatado que, praticamente, não há imagens de pessoas negras nas escolas; nenhuma boneca negra no acervo de brinquedo disponível para as crianças brincarem; existem poucos livros de literatura infantil ou brinquedos que remetam a cultura afro-brasileira no espaço escolar. As entrevis-

[1] Professora no curso de mestrado profissional da Universidade Alto do Rio do Peixe (UNIARP), em Caçador-SC, Brasil. E-mail: circemaramarques@gmail.com

[2] Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, Brasil. E-mail: lvdornelles@gmail.com

[3] DCNEI são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192

tadas também afirmam que não ocorrem problemas raciais na educação infantil e justificam que as crianças de 0-3 são pequenas e não percebem tais diferenças. Algumas escolas desenvolvem ações promotoras de igualdade racial em momentos pontuais do calendário nacional, em comemoração ao Dia da Abolição da Escravidão no Brasil e o Dia da Consciência Negra, enquanto que em outras esse trabalho não é realizado porque não há alunos negros. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelas estudantes de Pedagogia, no segundo momento da pesquisa, evidenciaram que as crianças de 0-3 anos exploram com curiosidade os diferentes brinquedos e materiais didáticos que remetem à cultura afro-brasileira. Por fim, esse estudo sinalizou a importância de que sejam ampliadas, nos cursos de formação de professores, as discussões que tratam sobre a potência dos bebês e sobre a importância da inserção de práticas promotoras de igualdade racial no cotidiano da escola infantil na busca de uma educação antirracista.

Palavras-chave

Bebês; Igualdade racial; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Introdução

Embora considerado crime, a discriminação racial existe em diferentes segmentos da sociedade brasileira! Ela foi historicamente produzida e disseminada a partir de discursos que circulam repetidamente nos clubes, nos livros, nos jornais, na televisão, no cinema, nas músicas, nos brinquedos, nas escolas, etc. As crianças recebem cotidianamente muitas mensagens e a partir delas constroem seus sabres acerca da diferença racial.

As pessoas negras e pardas representam 51% da população brasileira e a escola não pode restringir-se a ensinar conteúdos desvinculados da realidade social e cultural. Questões raciais fazem parte da formação humana (GOMES, 2005) e é tarefa da escola ensinar outros modos de as crianças se relacionarem com as diferenças.

Problematizar as relações de poder e produzir estratégias para interromper os discursos que se fundam na suposta superioridade de uns em detrimento de outros é um dos grandes desafios da educação brasileira.

A Constituição Federal do Brasil (1988), a Lei Nº 8.069/1990, a Lei Nº 9394/96 (LDBEN), a Lei Nº 10.639/03 são marcos legal para práticas de igualdade racial na sociedade. A primeira previu as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro e a educação ambiental como conteúdo curricular obrigatório em todos os níveis de ensino.

A Lei Nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assegura a todas as crianças o direito de igualdade de condições para a permanência na escola, de serem respeitada pelos educadores, de terem sua identidade e seus valores preservados e serem postas a salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório.

A Lei Nº 10.639/03 modificou a Lei Nº 9394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Tal mudança estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas brasileiras, públicas e particulares. Embora a educação infantil seja legalmente reconhecida como primeira etapa da educação básica, a referida modificação na LDBEN não se referiu explicitamente às crianças de 0-5 anos. Contudo, isso não significa que a questão racial tenha ficado fora do currículo dessa etapa da educação. Cabe destacar que na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) afirma que as diferentes culturas devem ser observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Em seu Artigo 7º, inciso V, esse documento assegura que essas Propostas Pedagógicas para a educação infantil devem estar comprometidas com o rompimento das relações de dominação diversas, inclusive, étnico-racial.

Além disso, no Art. 8º, incisos VIII e IX, as DCNEI determinam que seja garantida, às crianças, a apropriação das contribuições histórico-culturais dos diferentes povos que constituem a nação brasileira, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

Cabe, destacar que as DCNEI/2009 apontam as especificidades da ação pedagógica com bebês como um desafio para a implementação desse documento nas escolas brasileiras (BRASIL, 2010, p. 31). "Durante muitos anos os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade" (BARBOSA, 2010, s.p.), não sendo "reconhecidos como seres, ativos e interativos em suas primeiras aprendizagens de convivência no e com o mundo". (RICHTER E BARBOSA, 2010, p. 85). Contudo, nos últimos tempos, pesquisas vêm mostrando a potência dos bebês e isso tem representado um desafio quando se propõe um currículo para crianças de 0-3 anos.

O objetivo dessa investigação foi discutir acerca do trabalho pedagógico relacionado às culturas afro-brasileiras que estão sendo realizados para implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009).

Afirmamos que é através das primeiras interações e brincadeiras vividas com o seu corpo, com seus pares e com os adultos que as crianças constituirão significados relacionados ao patrimônio cultural, dentre esses, seu modo de agir as pessoas diferentes de si.
Dornelles e Kaercher (2012) afirmam que uma educação antirracista na infância deve passar pela ludicidade e pela qualidade da intervenção do professor. Em pesquisa desenvolvida com crianças de cinco anos que frequentam uma escola de educação infantil de Porto Alegre, Dornelles e Kaercher (2012) observaram que bonecas negras não eram a primeira escolha nas brincadeiras das crianças, contudo algumas delas se contentavam com esse brinquedo quando não conseguiam as bonecas brancas.
Estudos produzidos a partir de brincadeiras com bonecas de diferentes tipos de corpos na educação infantil, nos mostram que as crianças de 0-5 anos estão acostumadas com o corpo branco, limpo, magro e completo das bonecas, sendo que aquelas que se afastavam desse padrão causavam certo estranhamento nas mesmas (MARQUES, 2013; DORNELLES e MARQUES, 2015). Tais crianças, durante as brincadeiras, expressavam sentimentos condolentes em relação às bonecas com deficiências físicas ou sensoriais, sedo que organizavam brincadeiras de médico ou de hospital para medicalizar e curar o corpo dos brinquedos. As bonecas negras, contudo, provocavam sentimentos de repulsa e, em dados momentos, chegavam a ser rechaçadas. Nesse sentido, cabe aos professores a função de coprodução do currículo e isso "efetiva-se na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias, experiências nas diferentes linguagens e nas práticas sociais e culturais de cada comunidade" (RICHTER E BARBOSA, 2010, p. 85).
Destacamos a necessidade de problematizar o modo como questões étnico-raciais vêm sendo apresentadas à infância e a importância de que essa temática seja trabalhada na formação de professores, abarcando não só "a dimensão investigativa (pesquisa), mas também interventiva, no sentido de transformação da realidade étnico-racial conflitiva na qual as crianças, negras ou não, vêm sendo educadas" (DORNELLES E KAERCHER, 2012, p. 9).

Caminhos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em onze escolas de Educação Infantil, três públicas e oito privadas, localizadas na região metropolitana de Porto Alegre. Participaram da coleta de dados um grupo de quinze estudantes do curso de Pedagogia, matriculadas na disciplina de Educação Infantil em uma instituição privada de ensino superior, localizada na mesma região, durante o primeiro semestre de 2015. Inicialmente as pesquisadoras orientaram leituras e promoveram discussões com o grupo de estudantes de modo a instigá-los a construir instrumentos de pesquisa e iniciar a investigação. A partir da coleta de dados, planejou-se atividades e organizou-se materiais didáticos na perspectiva de se desenvolver práticas promotoras de igualdade racial com bebês.

O mito da Educação Infancil como lugar isento de preconceito racial

No primeiro momento dessa pesquisa buscamos produzir um levantamento acerca do modo como às culturas afro-brasileiras são apresentadas aos bebês e crianças pequenas nas escolas pesquisadas. Os dados mostram um cenário inquietante, uma vez que além de prevalecer, entre as professoras e gestoras, o mito de que a educação infantil é um lugar isento de preconceito, observamos que essa temática quase não está contemplada tanto nos Projetos Pedagógicos das escolas como nos planejamentos das professoras. Essa situação é ainda mais agravante ao nos atermos ao que é proposto às crianças de 0-3 anos, pois segundo os discursos das gestoras e professoras, elas são muito pequenas e "incapazes de perceber as diferenças raciais". Outra justificativa apresentada pelas profissionais entrevistadas se refere ao fato de não ter nenhum bebê negro na turma. Esse discurso evidencia uma concepção a ser superada quando os estudos contemporâneos apontam para a potência dos bebês e crianças pequenas em suas relações com o mundo que os cerca.

Com relação aos recursos disponíveis na escola para trabalhar as questões raciais, vimos que a maioria das escolas possui acervo bastante limitado, ou seja, algumas bonecas negras e o livro de literatura infantil *A Menina Bonita do Laço de Fita*, da Ana Maria Machado. Esses poucos materiais ficam "guardados" em armários para serem mostrados às crianças em momentos pontuais do calendário nacional, a exemplo do Dia da Abolição da Escravatura no Brasil e/ou Dia da Consciência Negra. Nesse sentido, entendemos que as crianças estão sendo privadas de brincarem e interagirem em seu cotidiano com referenciais da cultura africana e afro-brasileira.

Com relação às observações nos espaços das escolas pesquisadas, constatamos que há uma predominância de imagens de pessoas brancas, sendo que a única visualidade que remete ao negro foi a de um Saci Pererê[4].

Por fim, nesse primeiro momento da pesquisa constatamos a necessidade de dar maior visibilidade ao que é possível realizar 'com' os bebês, inclusive quando se trata de diferença racial.

Práticas promotoras de igualdade racial nos berçários

Os dados coletados inquietaram as alunas da Pedagogia e a todos nós, mobilizando-nos a organizar ações e planejamentos, produção de materiais didáticos para inventar modos de apresentar as culturas africanas e afro-brasileiras às crianças.

As estudantes empenharam-se em produzir materiais pedagógicos tais como bonecas, tapetes, móbiles, cortinas, fantoches, dedoches, etc., bem como oferecer outros materiais não estruturados, como panos e lenços, para junto às crianças inventarmos roupas de princesas africanas, turbantes e aprender sobre suas tendas.

Com intenção de demarcar alguns espaços menores não só para tornar o lugar mais aconchegante, mas também com a intenção de enriquecer as experiências sensoriais das crianças, foram criados materiais que convidassem a espiar, cheirar, se deslocar, escutar, tocar, etc. Algumas alunas confeccionaram tapetes de chitão[5], para estendê-los no chão das salas dos berçários, dando possibilidade para os bebês sobre esses tapetes e os desafiaram a deslocar-se sobre o mesmo espiando/passando através da cortina.

Outra experiência realizada com bebês foi a de interagiram com eles usando lenços de chitão para provocar brincadeiras de "cadê-achou"[6], também espalharam pelo tapete "saquinhos de sensações" feitos de chitão, contendo diferentes tipos de ervas aromáticas brasileiras para serem cheiradas pelos bebês. Os bebês, segundo Barbosa,"aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura" (2010, s.p) e os professores

[4] O Saci-Pererê é um dos personagens mais conhecidos do folclore brasileiro. Possuí até um dia em sua homenagem: 31 de outubro. Provavelmente, surgiu entre povos indígenas da região Sul do Brasil, ainda durante o período colonial (possivelmente no final do século XVIII). Nesta época, era representado por um menino indígena de cor morena e com um rabo, que vivia aprontando travessuras na floresta. Porém, ao migrar para o norte do país, o mito e o personagem sofreram modificações ao receberem influências da cultura africana. O Saci transformou-se num jovem negro com apenas uma perna, pois, de acordo com o mito, havia perdido a outra numa luta de capoeira. Passou a ser representado usando um gorro vermelho e um cachimbo, típico da cultura africana. Até os dias atuais ele é representado desta forma. Disponível em: http://www.suapesquisa.com/musicacultura/saci-perere.htm Acesso em 30/05/2016.

[5] Tecido popular com estampas alegres e coloridas.

[6] Brincadeira popular na qual o adulto interage com o bebê cobrindo sua própria cabeça com um lenço de tecido, perguntando: Cadê?. Ao retirar o lenço, descobrindo a cabeça, exclama: Achou!. A mesma brincadeira também pode ser desenvolvida cobrindo e descobrindo a cabeça do bebê como o lenço de tecido. Essa brincadeira, conforme os estudos desenvolvido por Piaget, ajudam a criança a desenvolver a noção de objeto permanente, ou seja, a compreender que os objetos continuam existindo mesmo quando não podem ser vistos.

devem assumir o desafio de, a cada dia, surpreender os bebês nos espaços da sala. O modo de organização dos espaços das salas do berçário e os materiais que são disponibilizados ali devem instigar a curiosidade, as brincadeiras, a necessidade de viver a experiência do mexer, do tocar, do cheirar, bem como de viver aprendizagens relacionadas à cultura afro-brasileira, independente de estar ou não um bebê negro presente ali na sala de aula de bebes.

Ensinar as crianças pequena a apreciarem outros modos de se vestir e de arrumar os cabelos foi também uma proposta explorada pelas estudantes de Pedagogia, pois para as crianças negras

> [...] o contato cotidiano com a rejeição à sua aparência e a desvalorização de suas heranças culturais causam impacto no seu pleno desenvolvimento, e muitas vezes as tornam presas a um 'pessimismo racial', já que requer um grande equilíbrio emocional conviver com tal situação e ainda ter disposição e energia para aprender. (BRASIL, 2012, p. 14, *grifos do autor*).

Os professores não podem se eximir de sua responsabilidade na produção do desse 'pessimismo racial'. Oliveira e Abramowicz (2010, p.2012) alertam que, "A escola veicula, em conjunto com outros equipamentos centralizadores e difusores de sentido e de estética, entre eles a mídia, um modelo estético hegemônico [...]", tido como padrão de beleza a ser seguido por todos.

A partir dessas experiências no berçário é possível apresentar para as crianças, desde muito cedo, os descaminhos da beleza, para então inverter o rumo dos "processos de subjetivação que ocorrem na escola e constituem a criança negra de maneira subalternizada e inferiorizada". (OLIVEIRA E ABRAMOWICZ, 2010, p.210).

Foram organizados jogos dramáticos envolvendo ações de cuidado, higiene, alimentação e descanso com as bonecas negras. Esse modo de se expressar "surge quando as crianças manifestam desejo de assumir papeis" (BRASIL, módulo I, 2012, p. 17), nesse caso de papai, mamãe, médico, professor ou outra pessoa adulta que cuide diretamente de crianças. As alunas disponibilizaram bebês negros para as crianças brincarem, com eles utilizaram banheiras, água, sabonete, esponjas, toalhinhas, frascos de produtos de higiene para bebês, fraldinhas, e panos para enrolar, roupinhas, caminhas e carrinhos para passear. A possibilidade de desenvolver jogos dramáticos envolvendo ações de alimentar, trocar fraldas, banhar, "nanar" e acariciar bebês negros se constituiu um diferencial para alguns grupos de crianças que só tinham bonecas brancas na sala, sendo que muitas delas ficavam sempre impossibilitadas de se reconhecerem nesses brinquedos e brincadeiras. A boneca negra também foi mediadora na relação da criança branca com um corpo que tem a cor diferente da sua. A importância dessa proposta está relacionada ao fato de que "na educação infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, já que sabemos que o jogo é uma prática fundamental nessa faixa etária" (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p.221). Nesse sentido, Dias (2012, p. 669) afirma que "É o toque e a proximidade física dos corpos negros que são evitados pelas crianças brancas". Embora, durante a realização da brincadeira as crianças nada tenham mencionado sobre o fato de as bonecas serem negras isso está longe de significar que elas não tenham percebido essa diferença (a da cor da pele da boneca), mas sinaliza que tal diferença não foi negativada e não interferiu no prazer de tocar e de brincar com as mesmas.

Cabe destacar que "As crianças comunicam-se por diferentes linguagens, por gestos, expressões, olhares, pelas palavras" (BRASIL, módulo 1, 2012, p. 16), de modo que não é necessário esperar que elas se apropriem da linguagem oral para criar diálogos com pessoas (e com personagens) de diferentes tons de pele. As aprendizagens sobre a igualdade racial

podem começar muito antes a linguagem oral e essa perpassa a organização dos espaços, dos materiais e das mediações pedagógicas realizadas pelos professores.
As práticas das estudantes de Pedagogia contribuíram para romper com o silêncio da temática racial na rotina dos berçários e com o vazio racial nos espaços das escolas pesquisadas. Metodologicamente, elas também mostraram a inexistência de uma "fôrma", pois inventaram diferentes modos de levar as culturas africanas e afro-brasileiras para as brincadeiras das/com as crianças. Ou seja, mostraram ser possível, desde o berçário, promover práticas promotoras de igualdade racial sem perder de vista os eixos norteadores apontados pelas DCNEI – interações e brincadeiras.

Considerações finais

Esse estudo buscou mostrar uma ação coletiva que envolveu pesquisadores, estudantes de Pedagogia, professoras e gestoras de Escolas de Educação Infantil para fazer funcionar os dois eixos apontados nas DCNEI como orientadores das propostas pedagógicas - as interações e as brincadeiras, a favor da promoção da igualdade racial.
Ao levarem às crianças pequenas materiais alusivos às culturas africanas e afro-brasileiras, tais como bonecas princesas, fantoches, dedoches, tapetes, cortinas, livros de histórias e músicas, as estudantes mostravam a possibilidade de apresentar tais culturas a partir de sua positividade, ou seja, o colorido das estampas, o gingado das danças, o gosto de sua comida, o batuque de suas musicas, a afetividade do ninar, fazer cafuné, acarinhar tão bem colocado na cultura afro-brasileira.
Ainda cabe destacar que essa pesquisa promoveu uma aproximação entre as escolas de Educação Infantil e as instituições de formação de professores no sentido de trocarem experiências a cerca das possibilidades e dificuldades de juntos desenvolverem projetos que promovam a igualdade racial, pois essa igualdade é inviável a partir de ações isoladas que ocorrem aqui ou ali, em momentos pontuais. Há, ainda, expectativa de que as reflexões e as experiências apresentadas inspirem outras práticas antirracistas na educação infantil.
Entendemos como necessário, no contexto da educação de crianças, não só o das crianças brasileiras, mas de toda a cultura miscigenada, que seja criado condições para que as crianças negras e não negras possam viver plena e intensamente suas infâncias e a celebração das suas diferentes raças no dia a dia das escolas, desde a infantil. Educar na/para a igualdade racial na Educação Infantil não exige uma grande revolução, mas, como nos ensina Foucault, requer pequenas revoltas diárias (IN: VEIGA-NETO, 2005). Tais revoltas, no contexto que discutimos nesse estudo, podem atravessar a pesquisa, a formação de professores, a gestão, a docência na educação das crianças.
Estamos chegando, em um momento de nosso país que essas pequenas revoltas diárias deverão vir cada vez mais à margem dos trabalhos pedagógicos desde os pequenos, pois precisamos assumir como afirma Fischer (2002), a vitalidade de nossas investigações, sem passarmos à margem dos problemas sociais, institucionais, educacionais, econômicos e de governança. Nossa pesquisa e os atos produzidos através dessa nas escolas infantis e nas salas de bebês, mesmo que muito pequenos em relação a necessidade de uma educação antirracista que necessitamos, produziu não só nas crianças, nas estudantes, nas professoras e gestoras e em nós mesmas, outras formas de existência.
Esses múltiplos atravessamentos possíveis a partir da investigação, permitiu que focados nos modos de realizar outras formas de experimentar aquilo que nos toca, os bebês puderam ter garantido tempos e espaços para que, desde muito cedo, pudessem brincar e interagir com as cores, os sons, as texturas, os cheiros, os sabores e as brincadeiras de tradições africanas e afro-brasileiras no cotidiano das escolas.
De algum modo, nossa investigação foi capaz de revelar que esse tema que o DCNEI aponta como importante de ser trabalhado desde o berçário, ainda mostra o quanto pensar sobre certos temas e assuntos em nosso país ainda é perigoso. Mas seguimos as trilhas de Foucault ao ensinar quando reflete e afirma:

> Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim, Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer [...] Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo (FOUCAULT, 1995, p. 256).

A síntese apresentada pelo autor nos possibilita pensar como com um trabalho desenvolvido e assumido pelas escolas infantis desde o berçário podemos ir constituindo uma educação antirracista em nossas instituições. Como já apontamos em outro lugar (DORNELLES e MARQUES, 2015), buscamos novamente apoio em Touraine (2007), ao explicar,

> O respeito pelos *direitos culturais* [da criança negra] é um objectivo tão importante e difícil de atingir como o dos direitos sociais, e esse objectivo elevado só o pode ser ligando cada vez mais os direitos sociais aos direitos "humanos" e sobretudo políticos, que são mais gerais. [...] [e um apelo para se] viver juntos com as nossas diferenças (TOURAINE, 2007:201).

Tentar garantir os direitos culturais, fenotípicos e raciais das crianças negras, em especial aqui nesse texto dos bebês e crianças bem pequenas, como aprendemos a partir do autor e, como vimos observando em nossas pesquisas, é colocar as questões sobre raça, racialidade, negritude e racialização na roda de discussão com crianças, desde a Educação Infantil. A pesquisa possibilitou que ficássemos cada vez mais atentas ao como os bebês se manifestavam em suas diferentes linguagens, para nos expressar como entendiam o que estava acontecendo a partir da experiencia com materiais tão diferentes daqueles que a visualidade da escola cotidianamente apresentava. Nos mostraram que eles tem muito a nos ensinar sobre esse tema e o quanto a vivencia com tais visualidades são um campo privilegiado para as intervenções pedagógicas que buscam uma educação antirracista e mais humana.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen S. (2010) *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/asespecificidadesdaacaopedagogica%20(3).pdf Acesso em 16 de fevereiro de 2015.

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado

_____(1991). Lei n° 8.069/90, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: CBIA-SP,

_____(1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília

_____ (2009). Resolução CNE/CEB nº 5/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

_____(2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB

_____(2003). Lei 10.639/2003. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Poder Legislativo, DOU nº8/02, seção I, p. I, Brasília

_____(2012) *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial* / [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. - São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT :Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores

DIAS, Lucimar Rosa. (2012). Formação de Professores, educação Infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. In.*Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51. set/dez 2012. p. 661- 749.

DORNELLES, Leni V.; KAERCHER, Gládis E. P. da S. (orgs.) (2012). Qual a cor da cultura na educação infantil? *III Seminário Grupecci*. Universidade Federal de Sergipe: Aracaju. De 22 a 24 de agosto de 2012.

DORNELLES, Leni V.; MARQUES, Circe Mara (2015). Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. In.: *Propuesta Educativa*,v. 1, n. 43; ano 24, v. 1, jun 2015. p.113-122.

FISCHER, Rosa. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. IN: COSTA, Marisa (org.) (2002). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.49-71.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. IN: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul (1995). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estrategias de atuação (2005). In.: BRASIL. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / KabengeleMunanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

MARQUES, Circe Mara (2013). *Experiência com bonecas anormais no curso de pedagogia: construindo modos de ser professora*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Tese de Doutorado– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete (2010). Infância, Raça e "Paparicação". In.: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.02, ago. 2010. p. 209-226. p.209-226.

TOURAINE, Alain 82007). *Pensar de outro modo.* Lisboa: Instituto Piaget

VEIGA-NETO, Alfredo (2005). *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: ARTICULAÇÕES ENTRE LUDICIDADE E EDUCAÇÃO

Cláudia Inês Horn[1]
Elisete Mallmann[2]
Jacqueline Silva da Silva [3]

Resumo

Este trabalho tem como tema a Brinquedoteca - Laboratório de Ensino do Centro Universitário UNIVATES/Brasil, que contempla pesquisa, ensino e extensão, buscando desenvolver atividades lúdicas com crianças e adultos. No intuito de compreender como um banco de atividades lúdicas organizado com materiais de baixo custo contribui no desenvolvimento da criança e subsidia professores na construção de uma proposta pedagógica lúdica, foram investigadas 150 crianças e 11 professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As análises apontam que não basta "dar" às crianças o direito de brincar, mas que é preciso despertar nelas o desejo por essa ação, contribuindo na compreensão dos modos como as crianças exploram os jogos e brinquedos, e suas relações inter e intrageracionais a partir de uma proposta lúdica. Através do brincar os adultos aproximam-se da cultura infantil, ampliando a sua compreensão em relação aos modos de vida das crianças na Contemporaneidade.

Palavras-chave

Ludicidade. Brinquedoteca Universitária. Formação Docente.

[1] UNISINOS - Brasil- cihorn@univates.br

[2] UFRGS – Brasil- elisete.mallmann@gmail.com

[3] UNIVATES – Brasil- jacqueh@univates.br

Este trabalho tem como propósito compreender como um banco de atividades lúdicas organizado com materiais de baixo custo, disponibilizado numa brinquedoteca universitária, contribui no desenvolvimento da criança e subsidia professores na construção de uma proposta pedagógica lúdica. Para alcançar esse objetivo, num primeiro momento, destacamos parte da trajetória das pesquisas desenvolvidas nesse ambiente, iniciando com o projeto intitulado "A importância de uma Brinquedoteca na formação de professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental". Essa investigação teve como objetivo analisar processos de mudanças nas concepções sobre o brincar dos professores em serviço e em formação dos cursos de Pedagogia da Univates, visando à estruturação de um conhecimento profissional reflexivo sobre o tema proposto.

O referido projeto de pesquisa impulsionou a criação e a implantação da "Brinquedoteca UNIVATES – Espaço alternativo de Lazer e de Aprendizagem". Tal brinquedoteca universitária tem como objetivos desenvolver atividades lúdicas com crianças, adolescentes e pessoas da 3º idade, além de montar equipes para prestação de serviços nas comunidades, qualificar os estudos dos alunos e professores dos diversos cursos de graduação e pós-graduação mantidos pela Univates (especialmente as licenciaturas), e disponibilizar materiais lúdicos para retirada e empréstimo. Buscou-se, ainda, com esse projeto, inserir a Brinquedoteca como um Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão nos ambientes da Universidade.

Interessante fazer referência aqui que o espaço físico da Brinquedoteca UNIVATES passou por várias mudanças e desafios, ocasionadas por diversas questões de ordem organizacional. Contudo, em 2006, diante da demanda de atendimentos, surgiu a necessidade de organizar, de modo mais detalhado, o funcionamento desse espaço, que passou a ter seu próprio Regimento Interno, o qual formalizou os atendimentos e determinou as normas em relação ao seu espaço físico. Para tanto, foram estruturados diferentes ambientes da Brinquedoteca, quais sejam: uma ampla sala para o atendimento ao público; uma sala interna (identificada como sucadotário), destinada para a confecção e organização dos materiais; um espaço para armazenamento de jogos e brinquedos, conforme os centros de aprendizagens; e um espaço organizado com materiais bibliográficos sobre a ludicidade.

Assim, formalizou-se e organizou-se um espaço em que encontramos jogos, brinquedos, livros infantis, fantasias e materiais específicos de caráter simbólico, que permitem criar alternativas didáticas, pesquisar e testar novos jogos e brinquedos. Esses materiais estão concentrados em categorias distintas, denominadas de "Centros de Aprendizagens". A fim de facilitar a identificação dos materiais desses centros foi adotada uma classificação específica, que auxiliasse os usuários em relação ao tipo de material, objetivo, faixa etária a ser utilizada, área do conhecimento entre outros aspectos.

Os Centros de Aprendizagens são organizados em: Centro de Convivência, reservado ao primeiro contato com os usuários; Centro Simbólico, espaço que possibilita o trabalho com teatro, faz de conta, entre outros; Centro de Preservação da Cultura, espaço que possibilita o contato com jogos e brinquedos tradicionais; Centro de Criatividade e Arte, espaço que possibilita a criação; Centro de Aprendizagens Múltiplas, espaço que possibilita o trabalho com jogos de habilidades e áreas de conhecimento: Matemática, Linguagem, Ciências, História, Geografia e Música; Centro Surpresa, espaço que se modifica, dependendo do interesse da equipe e/ou dos usuários. Também conta com o espaço da Biblioteca, que possibilita o contato com livros, gibis, artigos sobre ludicidade, entre outros.

Ainda, conforme o Regimento Interno, a Brinquedoteca constitui-se num setor de apoio às disciplinas dos cursos ofertados pela Instituição, em especial as do Curso de Pedagogia, oportunizando aos acadêmicos conhecimentos e vivências na área lúdica, além de oferecer aos docentes condições de aperfeiçoamento profissional, por meio de estudos, pesquisas e exploração de metodologias e materiais lúdicos. Estender à comunidade local e regional os resultados de estudos e pesquisas, na forma de palestras, seminários, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos e publicações, capacitando recursos humanos na área lúdica é um dos compromissos dessa Brinquedoteca.

Pretendemos, neste artigo, contemplar alguns resultados do projeto de pesquisa, iniciado em março de 2001, que teve apoio interno, do Centro Universitário UNIVATES, e externo, da FAPERGS - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, por meio do projeto intitulado "Atividades lúdicas para crianças na faixa etária de 0 a 10 anos: uma proposta com materiais de baixo custo". Essa pesquisa foi desenvolvida em diferentes etapas: inicialmente buscamos, através de estudos teóricos, uma fundamentação para dar cientificidade ao trabalho proposto (fato que nos levou a catalogar 235 artigos sobre a ludicidade). Em seguida, elaboramos o banco de atividades lúdicas, em que foram determinados os objetivos, o tema, a faixa etária a ser contemplada e as regras para cada um dos 20 jogos e brinquedos elaborados. Posteriormente, aproximadamente 150 crianças de diferentes escolas da região do Vale do Taquari exploraram esse banco de atividades lúdicas na Brinquedoteca. Após transcrevemos as análises das observações e realizamos entrevistas com essas crianças e seus respectivos professores. No passo seguinte, avaliamos o trabalho desenvolvido, verificando a validade das atividades propostas, bem como a reestruturação das mesmas, a partir das análises realizadas. Identificamos e avaliamos as condições, as estratégias e os recursos utilizados, sendo possível delinear como tais propostas podem ser inseridas nos cursos de formação de professores.

As observações com as crianças foram realizadas no próprio espaço da Brinquedoteca UNIVATES, sendo que participaram 10 turmas, com alunos entre 0 a 10 anos. Cada turma compareceu ao espaço da Brinquedoteca por três vezes, tendo cada visita a duração aproximada de 45 minutos. Na primeira visita, as crianças tiveram acesso livre aos brinquedos confeccionados para a testagem da pesquisa, bem como aos demais brinquedos. Na segunda visita, as crianças exploraram os 20 jogos do banco de atividades lúdicas propostos. Na terceira visita, novamente brincaram com o banco de atividades lúdicas, sendo que, durante esse momento, também foram questionadas pela equipe da pesquisa se gostaram de brincar com esses jogos e quais os nomes que dariam a eles. Todos os nomes sugeridos pelas crianças, foram devidamente anotados para uma posterior seleção. Durante as visitas, foram feitas filmagens, sessões de fotos, entrevistas e registros de observações. Procuramos analisar os modos de brincar das crianças, os tipos de jogos preferidos e os que mais despertaram interesse.

Através da análise dos dados produzidos, observamos que as crianças tiveram um papel fundamental nesta pesquisa, uma vez que participaram intensamente na reconstrução do banco de atividades lúdicas. Inicialmente, como pesquisadoras, organizamos os jogos de acordo com a nossa lógica – a do adulto – e sobre aquilo que sabíamos das crianças. Na medida em que elas entraram em cena, percebemos que, a partir da interação com seus pares, passaram a nos interrogar sobre o porquê de determinadas regras propostas por nós, contribuindo, então, para a reestruturação do banco de atividades lúdicas. Ferreira (2004) contribui com esse debate, afirmando que as crianças, durante as suas brincadeiras, são capazes de elaborar uma ordem social infantil que corresponde a uma "visão intersubjetiva do mundo e um modo de estar no mundo, construídos social e culturalmente nas interacções, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias dos grupos de crianças" (Ferreira, 2004, p. 61). O brincar torna-se patrimônio cultural inerente ao grupo, representando um dos pilares constituintes das culturas infantis (Sarmento, 2004).

Nesse sentido, as contribuições das crianças foram de suma importância para esta pesquisa, uma vez que foi possível observar que é por meio das relações sociais com as outras crianças e com os adultos que elas produzem a cultura própria da infância. No decorrer das observações de crianças e adultos brincando no espaço da Brinquedoteca UNIVATES, observamos que as crianças negociavam suas ações, com dinâmicas muito próprias. Em alguns momentos, um olhar ou um gesto bastavam para entrar na brincadeira com os colegas. Em outros momentos, foi necessário ter argumentações, acordos verbais, trocas (sem falar nas inúmeras disputas de espaço, brinquedo e atenção de colegas). Essas ações das crianças se constituem em contextos de negociação de significados que são atribuídos ao ato de brincar, em que saberes são construídos e compartilhados.

Na etapa seguinte da pesquisa, realizamos a leitura detalhada de cada uma das observações, destacando os aspectos relevantes. Percebemos algumas características comuns entre determinadas faixas etárias, levando-nos a refletir sobre a importância do olhar atento do adulto em relação aos modos como as crianças brincam e produzem suas subjetividades, pois, como destaca Brougère (2004, p. 335), é através da brincadeira que a criança tem a possibilidade de "intervir ativamente na cultura popular infantil: ela interpreta seus conteúdos e inspira certos aspectos dessa cultura, num movimento de construção sem fim, no qual ela é, alternativamente, emissora e receptora".

Durante a visita à Brinquedoteca, as crianças tiveram o acompanhamento de um ou mais professores. A seleção dos professores participantes da pesquisa foi intencional, mediante de convite individual, considerando como critério de escolha professores em serviço e em formação. Foram entrevistados 11 professores e, para preservar em sigilo suas identidades, foram utilizados números para identificá-los. Esses professores, após o acompanhamento das crianças nas três visitas à Brinquedoteca, foram entrevistados pela equipe da pesquisa, em data previamente definida.

Organizamos uma entrevista semiestruturada, a partir das seguintes questões norteadoras: De que modo o banco de atividades lúdicas, com materiais de baixo custo, subsidiou a tua prática em sala de aula? Qual a validade do uso desses materiais nas atividades desenvolvidas junto às crianças? As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise, sendo organizadas em cinco categorias: preferência de jogos por idade; interesse das crianças na construção dos jogos; visão do professor em relação ao lúdico; escola em relação ao lúdico; e desencadeamento de atividades lúdicas na escola. Após a categorização das entrevistas, realizamos a análise, embasando-nos em fundamentos teóricos a respeito do tema em estudo. A análise dos dados e das informações produzidas foram realizadas por meio da metodologia de análise de conteúdo, conceituada por Bardin (1977).

A análise das entrevistas realizadas com os professores nos permitiu evidenciar a concepção que eles têm a respeito do brincar, que espaço destinam para ele dentro das suas rotinas, bem como os tipos de brinquedos que oferecem às crianças. Constatamos que, dos 11 professores, 7 acreditavam que, através do brincar, as crianças se desenvolvem de maneira integral e prazerosa. Desse modo, afirmaram estar permitindo, em suas rotinas diárias, espaços para o desenvolvimento de atividades lúdicas, valorizando a construção de brinquedos. Os demais professores afirmaram que o brincar é importante para as crianças, no entanto, apresentaram diferentes obstáculos para o desenvolvimento dessa prática em sala de aula, tais como: a falta de espaço físico, a carência de recursos, o grande número de alunos e a durabilidade dos brinquedos construídos com a sucata[4]. Na percepção desses professores, parece existir uma barreira entre o aprender e o brincar, pois o ato lúdico é relegado a segundo plano, considerando-o como momento não produtivo, ou como recompensa pela tarefa cumprida.

Outro fato importante é que muitos professores dirigem os momentos lúdicos, a fim de alcançarem determinados objetivos. Desse modo, não permitem às crianças explorarem e criarem a sua própria maneira de brincar. Assim, as crianças acabam brincando, não pelo prazer e a alegria que o ato lúdico lhes dá, mas para alcançar e cumprir os objetivos e as

[4] Chamamos sucata os materiais descartáveis, cujo destino seria o lixo. A sucata é matéria-prima que pode ser reaproveitada com criatividade na construção de brinquedos e jogos. Esses materiais são normalmente classificados em dois grupos: a sucata natural, com sementes, pedras, conchas, folhas, penas, galhos, pedaços de madeira, areia, terra, entre outras; e a sucata industrializada, com embalagens, copos plásticos, chapas metálicas, tecidos, papéis, papelões, isopor, caixas de ovos, entre outras.

regras estabelecidas pelo professor. Como destaca Huizinga (2005, p. 33), "o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo".

Sabemos que uma das características fundamentais do ato de brincar é a espontaneidade, porém, se esse ato é conduzido pelo professor, com fins didáticos específicos, essa característica fica de lado. Fortuna (2014, p. 24-25) corrobora com a ideia, na medida em que afirma que os fins pedagógicos podem desfigurar o jogo, "porque se transforma não só em atividade dirigida, mas manipuladora. Deixa de ser jogo, se recordarmos que liberdade e espontaneidade concorrem para caracterizá-lo".

Nesse sentido, é preciso ressaltar a relevância da visão da escola em relação ao momento do brincar e da atividade, a fim de não restringir o brincar a um ritual de passagem. Mediante esta pesquisa, foi possível perceber que a escola, muitas vezes, transforma a sua rotina diária em dois momentos distintos: a hora do trabalho e a do brincar. Para o primeiro momento é reservado tempo e valor muito maior do que para o segundo. Acreditamos que a escola necessita ter clareza da metodologia de trabalho que irá seguir, considerando que, para as crianças, brincar é "coisa séria". Assim, o brincar será a fundamentação das situações de aprendizagem a serem desenvolvidas. No entanto, acreditamos que não basta "dar" às crianças o direito de brincar. Para ser uma atividade significativa, é preciso despertar e manter seu desejo pelo brincar. Contudo, não basta apenas ampliar o tempo no pátio ou aumentar a quantidade de brinquedos na sala; é preciso uma nova postura do professor diante da brincadeira e diante do espaço em que ela acontece. E tal postura envolve, entre outras questões, a escuta atenta dos adultos em relação às crianças.

Por meio de uma escuta atenta, acreditamos que os professores podem aprender mais sobre as crianças. Essa escuta a que nos referimos está fundamentada naquilo que traz Barbier (2007), em relação ao termo "escuta sensível":

> Apoia-se na totalidade complexa das pessoas, e isso envolve os cinco sentidos. A escuta sensível constitui-se na sensibilidade de entrar numa relação com a totalidade do outro. O autor afirma que essa escuta "não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado (Barbier, 2007, p.94).

Ao buscarmos esta conexão com a totalidade do outro, resgatamos um pequeno recorte da nossa trajetória, enquanto professoras e pesquisadoras desejosas em transformar os espaços educativos em momentos prazerosos, desafiadores, cheios de emoções e descobertas, em que crianças e adultos possam dizer *"Como é bom estar aqui, amanhã quero voltar..."*.

As contribuições da Brinquedoteca para a educação e a formação docente

Desde 1999, ano de sua criação, até os dias atuais, podemos destacar que a Brinquedoteca UNIVATES,vem desenvolvendo um papel fundamental na construção das concepções em relação ao brincar, no intuito de compreendermos a relevância dessa ação na formação humana. Observamos que a Brinquedoteca é um espaço que lança um convite irreverente ao brincar, desconstruindo muitos dos preconceitos, tabus e inseguranças enraizados em boa parte dos que chegam, assim como, motiva e estimula, quase que em sua totalidade, a criatividade e a imaginação daqueles que acolhe. Enquanto pesquisadoras neste espaço, é importante destacar a multiplicidade e subjetividade dos que procuram a Brinquedoteca, fato que nos exige um exercício de escuta no intuito de proporcionar um ambiente lúdico, acolhedor e aberto aos interesses e necessidades dos que a habitam.

Descrever o que observamos, no que diz respeito aos modos como as crianças se relacionaram entre elas e com o espaço, nos auxilia a fortalecer a ideia da relevância do brincar

em nossas vidas. A maioria das crianças que utilizam o serviço são trazidas por seus professores, que agendam com antecedência as visitas com a intenção de proporcionarem vivências lúdicas a seus estudantes, nas quais possam explorar e interagir livremente com o que o espaço lúdico oferece. Nesse sentido, nosso papel enquanto pesquisadoras se restringe a desenvolver a escuta atenta, a fim de conhecer, cada vez mais, as culturas da infância na Contemporaneidade. Essa postura também pode ser esperada por parte dos professores que acompanham as crianças, contudo, em alguns casos, é possível observar que isso nem sempre acontece. As interferências de boa parte dos professores ainda reprimem as escolhas das crianças, reforçando e normatizando questões ligadas a gêneros, classe social, entre outras. Esse fato acaba debilitando oportunidades muito ricas, que poderiam favorecer o contato social através das relações emocionais das crianças; contudo essa postura estrita e carregada propaga pré-conceitos que interferem de modo decisivo nas ações das crianças. Fortuna (2000) destaca a força da atividade lúdica na medida em que, ao expressar a realidade, qualifica o brincar:

> [...] quando sentimentos agressivos são expressos, por meio da brincadeira, de forma aceitável, não só o processo civilizatório está em curso, com a sujeição do indivíduo a regras socialmente construídas, como a capacidade de representação é ampliada. A capacidade de brincar e a capacidade de simbolização são interdependentes (Fortuna, 2000, p.4).

Tais interferências dos professores são recorrentes nas observações que realizamos na Brinquedoteca. Muitas vezes, as ações lúdicas das crianças são interrompidas e a lógica adulta interfere/orienta as relações que as crianças estabelecem. Nessa linha, as intenções do trabalho que vem sendo desenvolvido há mais de 15 anos, na Brinquedoteca UNIVATES, são justificadas por observar-se a necessidade de construirmos coletivamente (professores, crianças, acadêmicos, famílias e comunidade em geral) os conceitos em relação ao brincar, esclarecendo e provocando reflexões em relação a nossa postura diante do brincar das crianças.

Convém mencionar que o espaço da Brinquedoteca também acolhe situações lúdicas direcionadas aos interesses e às necessidades do público que o procura, posto que, em alguns casos, as visitas buscam vivencias lúdicas específicas, que possam ampliar alguma área do conhecimento, como a matemática, a oralidade, o corpo humano, a história, entre outras. Nesses casos, orientamos que o grupo de crianças já conheça o espaço da brinquedoteca, uma vez que, por meio da pesquisa realizada, observamos que as crianças sinalizavam a necessidade de, inicialmente, explorarem todo o espaço da brinquedoteca antes de se centrarem em algum brinquedo, jogo ou brincadeira em específico.

Nessas visitas, verificamos, também, que a organização do espaço é fundamental para que as crianças centrem-se nas situações propostas pela pesquisadora, a qual, fundamentada nas necessidades apontadas pelo professor, sugere brincadeiras, jogos ou brinquedos que possam ampliar o repertório dos conhecimentos. Cabe destacar que essas situações propostas não devem ser confundidas como uma proposta limitadora, pois, ao planejarmos estas vivências, não intencionamos restringir a criatividade e a imaginação das crianças, mas buscamos oferecer, segundo Fortuna (2000), uma aula lúdica. Para a autora:

> Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influindo no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle

> onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas (Fortuna, 2000, p. 160)

Nesse sentido, é preciso esclarecer que as situações planejadas na Brinquedoteca não devem ser vistas como situações lúdicas dirigidas, fechadas ou como um jogo didatizado (Fortuna, 2000), uma vez que a intenção é estimular o interesse das crianças e não limitá-lo ou direcioná-lo para que enxerguem o que enxergamos, mas sim que possam compreender o mundo através de suas hipóteses.

Ao concluir este artigo, não pretendemos encerrar o debate em torno do brincar, muito pelo contrário, queremos lançar problematizações acerca do tema, a fim de impulsionar novos debates e outras perguntas no campo da educação. Assim, diante do exposto, reafirmamos que o brincar não pode ser visto apenas como uma estratégia para trabalhar os conteúdos escolares. Defendemos a perspectiva do brincar livre, não pedagogizado, e sim um brincar com um fim em si mesmo, que proporcione o prazer e o desejo de brincar, de inventar muitas coisas, fantasiar e interpretar o mundo, de estar livre para "ser" outras pessoas e personagens.

REFERÊNCIAS

Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação.* Brasília: Liber Livro Editora.

Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Ferreira, M. (2004). Do "avesso" do brincar ou ... as relações entre pares. In: Sarmento, M. J.; Cerisara, A.B. *Crianças e miúdos:* perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores.

Brougère, G. (2004). *Brinquedo e cultura.* São Paulo: Editora Cortez.

Fortuna, T. R. (2000). Sala de aula é lugar de brincar? In: Xavier, M. L. M. & Dalla Zen, M. I. H. (Org.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. *Cadernos de Educação Básica*, v. 6, p.147-164. Porto Alegre: Mediação.

Fortuna, T. R. (2014). A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia, et. al. *Pedagogia do brincar* (p. 13-44). Porto Alegre: Editora Mediação,

Huizinga, J. (2005). *Homo Ludens:* o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva.

Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: Sarmento, M. J.; Cerisara, A.B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto, Portugal: Asa Editores.

"NAMORAR, AMAR, TRANSAR". NORMAS, VALORES E CIRCUNSTÂNCIAS QUE ORIENTAM A VIDA SEXUAL DOS ADOLESCENTES EM MOÇAMBIQUE

Elena Colonna[1]
Baltazar Muianga[2]

Resumo

Este artigo apresenta um estudo qualitativo exploratório que procurou compreender as motivações, as normas socioculturais, os valores e as circunstâncias que influenciam os comportamentos sexuais de rapazes e raparigas (12-19 anos)[3]. O estudo, baseando-se na teoria da estruturação de Giddens, encara os adolescentes como actores sociais que, apesar de construírem as suas vidas sexuais dentro das normas sociais estabelecidas, têm a possibilidade de transformar estas mesmas normas através da sua acção.
O trabalho de campo foi realizado em quatro contextos de Moçambique (Maputo, Manhiça, Quelimane e Derre), através de grupos focais, entrevistas em pares e entrevistas aprofundadas, envolvendo um total de 80 adolescentes (42 meninas e 38 rapazes).
Os principais resultados apontam que os contextos de vida e as oportunidades que estes oferecem, o género, a idade, a filiação religiosa e a pertença a um certo grupo de pares representam algumas variáveis que explicam as diferentes percepções e práticas dos adolescentes em relação ao namoro, ao amor e ao sexo. A desigualdade de género nas relações amorosas aparece como uma norma social dominante na estrutura social em os adolescentes estão inseridos mas esta, ainda que de forma incipiente, pode ser desafiada por pequenos indícios de mudanças apresentados nos discursos de alguns participantes da pesquisa.

Palavras-chave

adolescentes, sexualidade, amor, namoro, Moçambique.

[1] UEM, Moçambique, elenamaputo@yahoo.it .

[2] UEM, Moçambique, bsmuianga@gmail.com .

[3] A pesquisa foi comissionada pela ONG PCI Media Impact e financiada por UNICEF Moçambique, no âmbito da concepção de histórias sobre adolescentes para a radionovela de longa duração "Ouro Negro".

Introdução

Quando se fala de crianças, o nosso imaginário leva-nos para os membros mais novos da sociedade, geralmente aqueles que se encontram na primeira década da sua vida. Com efeito, os adolescentes (10-19 anos), apesar de fazer legalmente quase completamente parte do grupo das crianças (0-18 anos), são muitas vezes considerados pela sociedade moçambicana como adultos por diferentes razões: pelo seu tamanho físico, pelas suas capacidades, pelo facto de ter passado pelos ritos de iniciação, por estar casados ou por ter filhos.

Os dados quantitativos disponíveis acerca dos adolescentes em Moçambique mostram que este grupo enfrenta desafios peculiares, entre os quais o contágio pelo HIV/SIDA e pelas outras doenças sexualmente transmissíveis (DTS), as gravidez precoces, os abortos inseguros, os casamentos prematuros, o abuso sexual e o abandono escolar (MISAU, INE & ICFI, 2013; INS, INE & ICF Macro, 2011; UNICEF, 2014). Contudo, pouco sabemos sobre as formas como os próprios adolescentes interpretam e vivenciam estas situações, muitas das quais decorrem das suas opções em termos de comportamento sexual. Portanto, torna-se relevante compreender as motivações, as normas socioculturais, os valores e as circunstâncias que influenciam o comportamento sexual dos adolescentes em Moçambique.

Neste contexto, o presente artigo discute questões ligadas ao amor, ao namoro e ao sexo, na perspectiva dos próprios adolescentes. Em particular, procuramos compreender os significados que os próprios adolescentes atribuem a estes conceitos assim como o início do interesse e da prática dos mesmos: quando meninas e rapazes começam a pensar nestes assuntos? E quando e por quê razões começam concretamente a amar, a namorar e a fazer sexo? Ao longo do texto, exploramos também os critérios de escolha do parceiro, com particular enfoque para a idade.

A sexualidade dos adolescentes em Moçambique: problema social ou sociológico?

A revisão da literatura sobre a sexualidade dos adolescentes em Moçambique indica que a maior parte dos estudos fundamentam-se na vulnerabilidade deste grupo geracional ao HIV/Sida. Neste contexto, os "comportamentos de risco" em termos de saúde pública e as suas motivações constituem o principal objecto de estudo. Entre estes, destacam-se o (não) uso do preservativo (Manuel, 2009; Gune, 2008; Paulo, 2004) e a multiplicidade de parceiros (N'weti, 2008; Bagnol & Chamo, 2003). Os programas e as estratégias de prevenção da doença e as suas fragilidades são também examinados (Gebala & Magalhães, 2015; Chicamisse, 2013; Ratilal, 1999).

Enquanto as organizações governamentais e não-governamentais tendem a relacionar-se com os comportamentos sexuais dos adolescentes em termos de *problema social* que precisa ser "resolvido", os académicos os encaram como *problema sociológico*, que precisa ser "compreendido e explicado". De acordo com Berger (1963, p. 37), "o problema sociológico não implica tanto entender porque certas coisas não funcionam do ponto de vista da autoridade e da gestão da vida social, quanto compreender como funciona o sistema em geral, quais são os seus pressupostos e as estruturas nas quais se baseia".

Neste contexto, a discussão sobre a sexualidade dos adolescentes que aqui pretendemos desenvolver coloca-se mais no nível da problematização sociológica, não procurando entender por que razões os adolescentes *não* se protegem das doenças socialmente transmissíveis da forma esperada pelo Governo e pelas organizações nacionais e internacionais, mas sim buscando compreender o que acontece concretamente nas suas interacções sociais com namorados/as, amigos e familiares e de que forma a *norma* e a *normalidade* em termos de amor, namoro e sexo são socialmente construídas.

Esta abordagem não fica alheia ao compromisso de contribuir para a melhoria da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes moçambicanos, mas baseia-se no pressuposto que qualquer programa de intervenção deve ser construído a partir de um conhecimento profundo do grupo a quem é dirigido. Em particular, as pesquisas qualitativas desenvolvidas a nível internacional têm destacado a necessidade de conhecer os mitos, as crenças e os

discursos socioculturais relativos às relações amorosas e à sexualidade e têm identificado a diferença de perspectiva entre meninas e rapazes como um factor crucial a ser tomado em conta nas actividades sobre sexualidade (Saavedra, Nogueira, & Magalhães, 2010).
A teoria da estruturação de Giddens (2000), que postula a interconexão entre a estrutura e a agência, permite ultrapassar as limitações de outras abordagens que tem caracterizado o estudo dos adolescentes no contexto africano[4]. Por um lado, evita-se o risco de encarar os adolescentes como vítimas de forças estruturais fora do seu controlo e da sua compreensão; por outro lado, esquiva-se a sobrestimação da sua capacidade de acção enquanto agentes autónomos e racionais (Maclure & Denov, 2006). Procuramos portanto olhar os participantes do estudo como "actores sociais competentes", que desenvolvem as suas vidas amorosas e sexuais dentro de contextos socioeconómicos específicos, marcados por condições materiais, normas sociais e valores culturais que acabam definindo as suas margens de acção.

Metodologia

A pesquisa, realizada nos meses de Maio e Junho de 2015, foi um estudo de caso múltiplo de carácter qualitativo, desenvolvido em quatro contextos considerados "típicos" de Moçambique: um bairro da grande cidade (Maxaquene, na capital do país, Maputo), uma cidade de tamanho médio (uma capital provincial, Quelimane, na Zambézia), uma vila sede distrital bastante desenvolvida (a vila da Manhiça, na Província de Maputo) e uma pequena sede distrital rural (o posto administrativo de Derre, na Zambézia).
A amostra do estudo foi intencional e foi constituída por 80 adolescentes (42 meninas e 38 rapazes) dos 12 aos 19 anos de idade dos quatro contextos seleccionados. A *motivação* a participar na pesquisa e a sua *disponibilidade* a falar abertamente das suas ideias e experiências acerca do tema estudado constituíram os principais critérios de selecção. Em cada contexto, foram realizados *grupos focais*, *entrevistas em pares* e *entrevistas aprofundadas*.
As questões éticas, fundamentais em qualquer pesquisa social, foram tomadas em particular consideração, tendo em conta que o trabalho foi realizado com menores de idade e sobre temas sensíveis. Apesar de termos respeitado o consentimento informado dos participantes e dos seus responsáveis nas escolas e termos adoptados diferentes estratégias éticas para minimizar os custos (participação voluntária e possibilidade de desistir e oferta de lanche) e maximizar os ganhos (ser ouvidos e ser encorajado a expressar livremente as suas opiniões), vivemos também os nossos dilemas éticos: manter a "neutralidade" ou aconselhar os adolescentes? No fim, acabamos mantendo a neutralidade mas sem termos a certeza que fosse a melhor opção.

Namorar, amar e transar na óptica dos adolescentes

Definindo os conceitos

Os participantes do estudo declaram haver muita confusão entre os jovens de hoje sobre o conceito de namorar. Segundo alguns deles, há uma falta de reflexão sobre este conceito ou um desfasamento entre o que o namoro é na realidade e aquilo que deveria ser:

> Na maioria das vezes nós adolescentes não sabemos o que é namorar. Se fossemos a perguntar a maioria das pessoas que está aqui, o que é namorar? Qual é o objectivo do namorar? Muito podem dizer porque ouviram falar, porque viram na televisão, viram

[4] Em particular, as crianças soldados.

> alguém a dizer, mas no seu próprio coração não sabe nada. Para mim a pessoa pode namorar mesmo que a pessoa não entende o que é namoro, sabe dos objectivos, sabe o que quer, por que é que namora, então, cada um vai-se perguntar, namoro tem idade? (Rapaz, Maxaquene, grupo focal 12-17 anos)

> No meu ponto de vista usa-se a expressão namorar quando duas pessoas preparam-se para cama. Na verdade, namorar é preparação para o casamento, só podem namorar as pessoas preparadas para casar, infelizmente já não é esse conceito usado hoje em dia. (Rapaz, Maxaquene, grupo focal 12-17 anos)

Em particular, sobretudo os jovens de Maxaquene tendem a diferenciar dois conceitos que acham erroneamente confundidos: *namorar* e *ficar*. O primeiro carrega uma dimensão de planificação de um futuro juntos ou, ao menos, uma intenção de conhecer-se profundamente para verificar se o/a parceiro/a é a pessoa certa para casar. O segundo não implica compromisso nem sentimentos, sendo apenas uma relação por divertimento ou por interesse. Esta ideia é visível nas seguintes palavras:

> A nossa geração já não sabe o que é namorar, confundimos namorar e ficar, porque namorar considera-se uma relação íntima com pessoa que pensamos nos casar e ficar é o que a maioria faz. Exemplos numa festa em que todos são jovens, e aparece uma pita sozinha seja feia ou bonita e aqui não há nenhuma relação, é só uma coisa do momento e não terminamos juntos. (Rapaz, Maxaquene, grupo focal 12-17 anos)

Um primeiro elemento que aparece frequentemente na definição de namoro por parte dos participantes é a questão do conhecimento profundo da outra pessoa:

> Namoro é um processo de conhecimento entre dois indivíduos. (Rapaz, 17 anos, Quelimane, entrevista em pares)

> Namorar, conforme eu disse é conhecer a pessoa, nós podemos conhecer a pessoa de forma íntima, de uma forma psicológica, social, como a pessoa pensa. Por que eu digo de uma forma intima? Para praticar relações sexuais com a pessoa, é conhecer a pessoa de uma forma íntima, faz parte de namorar. Estão a se conhecer de uma forma íntima, como a pessoa é. Dizer conhecer a pessoa de uma forma social, é saber como a pessoa se relaciona com as pessoas, como a pessoa é, como a pessoa pensa com as pessoas, se tem respeito, gosta de o que, gosta de ir ao cinema, etc., é conhecer a pessoa socialmente, psicologicamente é o que a pessoa está a pensar. Isso tudo aqui faz parte do namorar, todas aquelas coisas que eu faço para conhecer a pessoa, para mim é namorar. Namorar é aquela prática que vocês fazem para se conhecer, nós podemos nos conhecer conversando, convivendo com a pessoa. Não basta só conversar e dizer eu gosto de ti e eu também gosto de si. É preciso de demonstrar isso ai. Então, isso é conhecimento, conhecer a pessoa, saber que este aqui está em mim. (Rapaz, Maxaquene, grupo focal 12-17 anos)

Outros elementos importantes que marcam o namoro para muitos jovens são também a confiança, os sentimentos, o apoio recíproco e a partilha de alegrias e tristezas:

> Conversamos, passeamos, nos abraçamos, nos beijamos. (Rapariga, 17 anos, Manhiça, entrevista aprofundada)

> Namorar é preparação para o casamento, confiar e ficar com alguém que tu amas, é compartilhar momentos maus e bons, é conversar. Namorar é se conhecer melhor, beijar abraçar, ter paixão, amor, harmonia, não haver discórdia, não haver traição, enfim. (Rapaz, Maxaquene, grupo focal 12-17 anos)

> Eu acho que namoro é uma coisa aberta ser...seu namorado tem que ser seu melhor, sua melhor amiga companheira, se ajudar nos momentos difíceis, nos momentos bons, não é necessariamente fazer sexo. (Rapaz, 17 anos, Manhiça, entrevista aprofundada)

Em relação à sexualidade dentro do namoro, existe uma variedade de posições: alguns argumentam que é possível namorar, sem fazer sexo; outros sustentam que o namoro, entre vários aspectos, inclui também o sexo; e outros ainda consideram namoro e sexo como a mesma coisa. Vejamos estas três posições:

> Para mim é aconselhável namorar aos 15 ou menos disso. Porque namoro aos 15 é bom mas não devemos encarar namorar com fazer sexo. Namorar é, por exemplo, é pegar a minha namorada sairmos, passearmos, darmos umas voltinhas, está a ver? Irmos aos txilings. (Rapaz, Manhiça, grupo focal 15-17 anos)

> As pessoas que namoram, fazem sexo, se beijam ficam sempre juntos, também pensam em morar juntos (Rapaz, Quelimane, grupo focal 12-14 anos)

> Namorar é mesmo que dizer uma mulher e um homem se cruzam e fazem sexo entre eles duas pessoas e também o que fazem na cama (Menina, Derre, grupo focal 12-15 anos)

Um outro aspecto na discussão sobre o namoro está ligado à satisfação de interesses, que podem ser materiais (obter dinheiro e/ou outros bens) ou sociais (sobretudo mostrar aos outros que se namora). A questão do interesse material parece ser considerada "normal" sobretudo para os participantes do contexto de Derre, marcado por índices mais elevados de pobreza, enquanto é olhada como algo que pode acontecer mas não é desejável, para a maioria dos outros adolescentes.

> Fodem, beijam, roçam, quando pedir dinheiro dão, quando tem falta de sabão e caderno. (Menina, Derre, grupo focal 12-15 anos)

> ...eles andam e as pessoas sabem que estão a namorar...o homem compra coisas e dá a mulher estas pessoas estão a namorar. (Menina, Derre, grupo focal 14-17 anos)

> O problema é que certas meninas querem o namorado só o menino só pela condição financeira, e os meninos pela beleza e inteligência só para se gabar. (Rapaz, Maxaquene, grupo focal 15-17 anos)

Acerca do conceito de amor, os jovens diferenciam o "amor fraternal" que pode existir ente pais e filhos, irmãos ou amigos, e o "amor conjugal", entre homem e mulher. Com certeza, para a maioria, o amor é um sentimento forte, que ultrapassa tanto o namoro assim como o sexo e que abana a pessoa:

> Amar já é uma coisa diferente é mais acrescentado. Amar é aquela conversa, aquela intimidade, aquele amor, aquela doçura. Amar é muito mais amplo em relação ao fazer sexo ou namorar. (Rapaz, Quelimane, entrevista em pares 15-17 anos)

> Amar é um sentimento que vem de dentro, que me deixa constrangida, me deixa mal, só de ver essa pessoa, meu coração bate quando lhe vejo, eu me sinto bem quando estou com ele, beijo ele. Amor de pai e de namorado é bem diferente, o que pensas do teu pai é diferente da forma como pensas no teu namorado. (Menina, 16 anos, Maxaquene, entrevista em pares)

O amor é encarado como algo que não se escolhe, simplesmente acontece, ultrapassando todas as barreiras:

> Amar para mim é gostar de alguém de um jeito diferente, amar você não escolhe. (Menina, Maxaquene, grupo focal 12-14 anos)

> Fazem-se carinho, entendem-se um ao outro e não dependem das condições de cada um e nem de classes sociais. (Rapaz, Quelimane, grupo focal 14-17 anos)

Este amor envolve a vontade de estarem sempre juntos, para além de vários sentimentos, tais como o carinho, o respeito, a confiança, a fidelidade, o perdão, a compreensão, a procura do bem e da felicidade do outro, através de presentes e declarações, mas também os ciúmes:

> São pessoas que sabem perdoar e compreender … duas pessoas que se amam transam, conversam, se pegam, se aconselham, sentem ciúmes etc. … duas pessoas que se amam trocam abraços e carinhos (Rapaz, Quelimane, grupo focal 14-17 anos)

Este sentimento pode ser tão forte que os adolescentes declaram serem capazes de qualquer "loucura" para seguir a pessoa amada, incluindo o conflito com os pais e o abandono da sua família de origem:

> Duas pessoas que se amam se respeitam, não se batem, não fazem brigas (…) são capazes de fazer tudo mesmo enfrentar os pais porque eles se amam. O quê mais? Podem fugir para bem longe só para poder viver o amor deles…Então podem faltar de respeito aos pais, podem brigar, podem deixar a casa e vão viver o amor muito longe dos pais. E na hora dos problemas eles estão juntos. (Menina, 16 anos, Manhiça, grupo focal)

Com efeito, um outro elemento central que está ligado ao amor é o desejo de ter filhos e construir uma família:

> Duas pessoas que se amam muito, casam, fazem filhos e tem relações sexuais. (Menina, Quelimane, grupo focal 14-17 anos)

> … fazem planos do futuro, dizem outras palavras de romance e sonham em ter filhos. (Rapaz, Derre, grupo focal 12-15 anos)

Em relação à sexualidade, assim como vimos no caso do namoro, as posições dos adolescentes diferenciam-se. Alguns acham que, pelo facto de amar-se, as pessoas podem decidir começar a ter relações sexuais, até mesmo sem preservativo. Em particular para as meninas, o amor pelo parceiro (e também o medo de perdê-lo) está associado ao "debuto sexual":

> …se amam mais do que era antes, se abraçam, conversam, transam e são as pessoas com quem primeiro fazem sexo. (Menina, Quelimane, grupo focal 14-17 anos)

> Duas pessoas que se amam se respeitam, são capazes de fazer sexo sem preservativo, querem sempre estar presentes… (Menina, Quelimane, grupo focal 12-14 anos)

Outros adolescentes indicam o contrário: o amor faz com que as pessoas se respeitem e se "preservem" até o casamento:

> Duas pessoas que se amam, eu vou dar um exemplo se eu amo ele é porque eu quero o bem dele e se ele diz vamos manter relações sexuais nós não estamos a preservar aquilo que nós somos ou por outra, vamos perder muita coisa, eu creio que nós adolescentes assim estamos a falar mas no futuro nós não queremos casar com alguém que já teve vários homens, mas agora nós queremos aventura então isso é muito feio, então duas pessoas que se amam eles procuram entender-se, ou por outra, sexo é para depois do casamento só que a mentalidade das pessoas de hoje, nem, é muito baixa por isso acontecem essas coisas. (Menina, Quelimane, grupo focal 14-17 anos)

Finalmente, quase todos os adolescentes tendem a diferenciar entre dois conceitos: "fazer sexo", entendido como algo sem compromisso, geralmente uma troca de favores ou dinheiro, em oposição a "fazer amor" (usado em Maputo e Manhiça) e "transar" (usado na Zambézia), encarados como relações sexuais entre pessoas que tem um relacionamento e nutrem sentimentos um pelo outro.

> *Fazer sexo* é quando é troca de favores, por causa de dinheiro. Tem aquele homem que te paga faculdade, compra comida, coisas de casa em troca de sexo. Sexo é o que fazem as prostitutas, porque fazem por dinheiro, *fazer amor* é fazer com quem tu gostas. (Menina, 15 anos, Maxaquene, entrevista em pares)

> Eu acho que *transar* é para aquelas pessoas que estão no casamento e tem uma relação séria, enquanto que *fazer sexo* é para aquelas pessoas que comercializam o próprio sexo como aquelas prostitutas, aquilo é que é fazer sexo. (Menina, Quelimane, grupo focal 14-17 anos)

Muitos jovens referem o sexo como uma forma de satisfazer as suas "necessidades pessoais ou biológicas". Ao longo do estudo, apenas um rapaz referiu abertamente que, no caso de não encontrar ninguém, a pessoa pode fazer sozinha ("*e se não encontrar alguém para fazer sexo, faz punheta"* (Rapaz, 17 anos, Derre, grupo focal). Contudo, apesar do reconhecimento do sexo como uma necessidade, existe um certo debate acerca da sua aceitabilidade

antes do casamento, assim como fora de uma relação de namoro. Os mais "radicais", principalmente motivados por razões religiosas, acham que o sexo deveria acontecer só depois do casamento:

> ...tem uma pessoa que acho que disse que fazer sexo é para depois de termos casado, eu concordo com a tal pessoa que disse isso porque na minha lei cristã, eu acho que para fazer sexo tem que casar com a tal e não fazer sexo antes de casar com a tal pessoa. (Rapaz, Maxaquene, grupo focal 12-17 anos)

> Sendo uma fase emocional o adolescente deixa-se levar pela emoção, deixa-se levar pelo prazer razão pela qual alguns colegas disseram que dentro do namoro há esse fazer sexo mas eu não concordo que devia ser assim porque o namoro é uma fase de preparação para o casamento, se é preparação para o casamento, o sexo tinha que ser deixado para a última fase da festa que é o bolo, mas o que não tem acontecido nos nossos dias, nós primeiro queremos provar e depois comprar o produto mas não é assim. (Rapaz, Quelimane, grupo focal 14-17 anos)

Outros acham que o sexo no namoro é aceitável e até desejável, sendo muito frequente nos discursos dos participantes a ideia do sexo como "prova de amor". Na citação a seguir, um rapaz de Manhiça apresenta de forma detalhada a preparação do sexo com a sua namorada e também a sua finalidade:

> A primeira coisa, o que nós fazemos nem, durante o nosso processo da relação sexual, na prática, primeiro, levo a minha dama, já estando com ela no quarto, tiramos a roupa nem, começamos a nos beijarmos, outra pessoa fazer a outra estar feliz estar bem, para nós os dois estarmos em (palavra não compreensível) nem, depois começarmos a transar, e fazemos isso por quê porque estamos a namorar, é aí que eu provo que a minha namorada me ama e ela também prova que eu como sendo namorado dela também me ama. (Rapaz, Manhiça, entrevista em pares 15-17)

A avaliação da aceitabilidade do sexo fora do namoro é fortemente condicionada pela questão de género. Como podemos ver nos excertos a seguir, um rapaz afirma sem problemas que pode fazer sexo sem namorar, mas as meninas têm consciência que, para elas, uma relação sexual fora do namoro pode ser mal vista.

> Sim, posso. Eu fui para o txiling, quando cheguei lá, não sei se a gaja bebeu, ou uma coisa assim. Depois a gaja começou a insinuar para mim. Veio dançar, dançar... Depois aconteceu, aconteceu, peguei a gaja. (Rapaz, 17 anos, Manhiça, entrevista aprofundada)

> Quando alguém faz sexo sem namorar a personalidade fica manchada. Pensam mal, porque o carácter da pessoa fica em dúvida, a reputação fica manchada, as pessoas vão ter duvidas. Se ela ter namorado podem não ter confiança, achar que ela trai eles. As mulheres são banalizadas quando tem muitos namorados, os homens dizem que é da natureza dele, que esta a mostrar que é homem, mulher não, dizem que não são mulheres de verdade. (Menina, 18 anos, Maxaquene, entrevista aprofundada)

Contudo, não são todos os rapazes que pensam da mesma forma, existem também aqueles que acham negativo fazer sexo sem namorar:

> Porque tu não podes fazer sexo sem namorar a pessoa. Aqueles que fazem sexo sem namorar é abuso sexual. (Rapaz, 13 anos, Manhiça, entrevista aprofundada)

Procurando um fio condutor nos discursos dos adolescentes acerca do sexo, encontramos a reflexão individual e no casal sobre aquilo que "está certo" ou "está errado". Em geral, os adolescentes não acham o sexo algo negativo por si, mas dependendo das condições em que é realizado: antes do casamento, sem namorar, sem preservativo, sem estar preparados para assumir as consequências. E, quando falam de consequências, os adolescentes referem sobretudo a gravidez precoce e, em alguns casos, as doenças. Contudo, muitos participantes referem que, se há amor, vale tudo. E este amor é utilizado de forma estratégica pelos rapazes para convencer as meninas a fazerem o que, em princípio, está errado (sexo sem preservativo):

> Eles fazem muitas promessas de amores quando as pessoas estão ali naquela relação sexual eles falam vamos ter nossos filhos nossos namorados eles nos incentivam para nós fazermos sexo sem camisinha e depois quando a pessoa fica grávida eles não querem assumir enquanto eles diziam eu te amo... (Menina, 15 anos, Quelimane, entrevista em pares)

Os dados apresentados sobre as definições de namorar, amar e fazer sexo dos adolescentes, indicam a grande variedade de interpretações que foi encontrada no terreno e que depende do contexto geográfico, do género, da educação e da religião, entre outros factores. Para alguns amor, namoro e sexo são conceitos bem diferentes, enquanto para outros coincidem.

Quando tudo começa: o início do interesse, do namoro e da actividade sexual

Para todos, o início do interesse pela sexualidade é ligado aos primeiros anos da infância, a partir dos 6 anos. As crianças jogam às escondidas e depois uma menina e um rapaz escondem-se juntos e, neste local, brincam de "mamã e papá", procurando imitar o que eles acham que os seus pais fazem. Uma menina de Manhiça referiu que as crianças de hoje são muito precoces e que crianças pequenas podem chegar a fazer sexo de verdade:

> Existem criancinhas que chegam em casa e dizem *lexiaya i xibizana xa me, lexiaya*[5] nós pensamos que é brincadeira enquanto a criança já tem na mente. Eu vi, eu sempre... Ao lado da minha casa vivem quatro crianças, duas miudinhas e dois rapazes, sempre estão a brincar de papá mama. Outro dia eu vi um menino em

[5] Aquela é minha 'pita' aquela.

> cima da irmã eu fui até lá aqueles não tinham a roupa, não tinham a roupa. Voltou a mãe, a mãe disse *swotlanga swi'vanana leswiya, switsikani*[6]. (Menina, Manhiça, grupo focal 12-17 anos)

Contudo, para a maioria dos participantes, isto não passa de uma brincadeira. No que referem como "verdadeiro" início do interesse, notamos uma diferença em termos de género. Com efeito, quando as meninas falam disto, referem-se geralmente aos primeiros sentimentos em relação aos rapazes e às conversas com outras pessoas sobre estes sentimentos. Mesmo as meninas que afirmam não ter começado a namorar nem a ter relações sexuais, relatam que costumam sim gostar de algum rapaz e comentar isto com amigas ou familiares. Segundo elas, estas conversas começam entre os 12 e os 15 anos e tendem a começar mais cedo para as pessoas que frequentam amigas mais velhas.

Para os rapazes, o início do interesse está ligado a questões mais físicas. Segundo os participantes, hoje em dia, as crianças começam a assistir vídeos pornográficos a partir dos 9 anos e isto faz com que fiquem excitadas e comecem a masturbar-se, também por influência dos amigos. Esta experiência, por sua vez, estimula a curiosidade de experimentar o sexo com uma outra pessoa e o consequente interesse pelo sexo oposto.

> A masturbação (risos) eu comecei a masturbar-me acho que aos 11 assim. Porque hoje em dia acho que os meninos, a partir dos 9, já sabem aquelas coisas, assistem vídeos com conteúdos dessas coisas. Já sabem, e quando já vai atingir a puberdade, começa a sair pelos, começa a se interessar aquelas coisas e acaba, por influencia de amigos também, se masturbando. (Rapaz, 17 anos, Manhiça, entrevista aprofundada)

Em termos de início do namoro e início da actividade sexual, nota-se uma contradição entre a idade que os adolescentes acham ideal e aquilo que acontece na realidade, alegando que muitos começam a namorar por "emoção", por ver os amigos e "cobiçar" ou até por insistência de irmãos, primos ou amigos. Para além da idade (geralmente entre os 16 e os 20 anos), as condições que indicam o momento apropriado para começar a namorar e fazer sexo são a conclusão dos estudos e sobretudo "sentir-se preparado". Muitos adolescentes, sobretudo aqueles que ainda não começaram a namorar e/ou a fazer sexo, referem que é importante saber o que cada um quer na vida e, com base nisso, tomar decisões.
O processo do início do namoro parece ser aparentemente mais simples na Zambézia, em particular em Derre, onde basta uma simples conversa (sempre iniciada pelo homem) para começar a namorar:

> Eu primeiro cruzei com essa moça que eu estou a namorar com ela, falei com ela que moça eu gostei muito de ti e quero namorar contigo e ela também aceitou. (Rapaz, 14 anos, Derre, entrevista aprofundada)

> Duas pessoas que namoram uma do sexo feminino outra do sexo masculino se conhecem na estrada ou qualquer sitio...um homem inicia depois a moça para, inicia poxa gostei muito de ti, quero

[6] Aquelas crianças estão a brincar, deixem-nas.

> namorar contigo a moça aceita, começam a namorar, entre amizade amizade chama, poxa vamos entrar ali conhecer na minha casa não fala quero sexo em casa, a moça vai...quero dizer que duas pessoas que se cruzam e depois conversam sobre assunto de namoro e a menina aceita...(Menina, Derre, grupo focal 14-17 anos)

Como podemos ver, em Derre, os adolescentes referem também uma ligação muito próxima entre o início do namoro e o início da sexualidade. As histórias dos outros contextos tendem a ser mais longas e complexas, sendo marcadas por várias etapas de aproximação e afastamento, implicando às vezes a intervenção de outras pessoas até chegar ao início do namoro.

> A pessoa que posso dizer que está namorar comigo, a minha namorada nem, era namorada do meu amigo que estudam numa outra sala, eram namorados e depois terminaram e eu comecei a falar com ela, o que, o que, dizer coisas, conversarmos. Depois de tudo, foi quando eu pedi ela em namoro e ela aceitou. Isso foi em Janeiro. Ela tem 13 anos. Acho que muita das vezes nós rapazes olhamos a beleza. O homem também olha muito para a mulher que tem um bom coração, tem amor, sim, e também beleza porque é a coisa mais essencial. Também olham o corpo. Posso dizer que gosto dela. Já não sei se estou apaixonado. Nunca tivemos relações sexuais e nem desejo ter agora. (Rapaz, 13 anos, Maxaquene, entrevista aprofundada)

> Já, conheci uma miúda gostei dela, fui falar com ela nem, quando falei com ela nem, quase quando falei com meu irmão, não ela, meu irmão ele disse 'ok, a primeira coisa é você perguntar a menina se quer namorar uma cena séria ou só que divertir' e eu disse acho que ela quer. E ele disse namora lá mas deves saber dividir. Eu 'ok'. Já durante o namoro foi quando eu comecei a me excitar mais pela miúda e fui dizer meu irmão. Eu disse 'estou a começar a ter desejos de fazer sexo' e ele 'isso é normal, puxa lá a ela, conversa lá com ela primeiro antes disso, não só lhe encontrar de surpresa porque ela pode não aceitar'. Um dia puxei, conversei ela 'ok' entendeu. Foi a minha primeira vez a fazer sexo no ano passado. (Rapaz, 17 anos, Manhiça, entrevista aprofundadas)

> A gente conversou, combinamos que íamos fazer sexo, tinha 14 anos, estávamos a namorar há um ano, ele tinha 15 anos. (Menina, 16 anos, Manhiça, entrevista aprofundada)

> Começaram a namorar e mais tarde começaram a ter relações sexuais com a essa pessoa, depois de terem ficado muito tempo e terem a certeza de que gostam dessa pessoa. (Menina, 18 anos, Maxaquene, entrevista aprofundada)

> Conheci meu namorado na escola, no ano antepassado, éramos colegas, implicávamos muito um com outro, então uma vez ele mandou mensagem para mim a dizer que gosta de mim, e dai conversamos e começamos a namorar. Começamos a namorar no ano antepassado, mas só começamos a fazer sexo no ano pas-

> sado. Nos já nos conhecíamos, por causa daquela rotina de estudarmos juntos, ficávamos juntos na escola íamos para casa juntos, mas não tínhamos relações sexuais, acabamos por ter nos finais do ano passado. E ate agora estou com ele. (Menina, 18 anos, Maxaquene, entrevista aprofundada)

Em Maputo, Quelimane e Manhiça, nota-se que o início da actividade sexual não é considerado como automático logo após o início do namoro. O namoro é considerado como uma preparação e uma forma de conhecimento. Apenas depois de ter a certeza que se encontram diante da pessoa certa, os adolescentes acham apropriado começar a fazer sexo. Outro aspecto a notar é que os rapazes, por vontade própria ou por influência dos amigos, tendem a sentir este desejo mais cedo e acabam exercendo pressões directas ou indirectas nas meninas.

"Se formos da mesma idade, não há respeito": critérios para a escolha do parceiro

A idade ideal do parceiro é previsível: uma menina mais nova para os rapazes e um rapaz mais velhos para as meninas. Esta ideia, dominante na sociedade em geral, é funcional à concretização dos papéis de género tradicionais: o homem ganha-pão e chefe da família e a mulher obediente, que cuida da casa e dos filhos. Os rapazes pretendem ter o "controlo" na vida do casal e isto é mais fácil se a sua posição de homem for também fortalecida pelo facto de ser mais velho.

> Mais nova porque eu hei-de transmitir experiencia a ela. Experiencia de vida. E também não tem piada eu ir, um jovem assim, com uma kokwana[7]. E também as mais novas ainda têm aquele formato de corpo, as guitarras. (Rapaz, Manhiça, grupo focal 15-17 anos)

> Uma mas nova vai te respeitar, vão se submeter. (Rapaz, Maxaquene, grupo focal 12-14 anos)

Apesar de afirmarem que existe igualdade de género e que homem e mulher devem respeitar-se, os adolescentes consideram negativamente a possibilidade de namorar com uma pessoa da mesma idade porque, neste caso, haveria desentendimentos, não estando claras as relações de poder:

> Quando dois parceiros têm a mesma idade não existe respeito entre eles, e já quando namorar uma mais nova existe, a mulher respeita o homem, porque quem é o cabeçalho da casa é homem. O homem é que deve ser respeitado. Quando são da mesma idade há desentendimentos, se esse aqui manda, aquele também quer mandar porque são da mesma idade. A mulher tem que ser mais nova, o homem mais velho (Rapaz, Maxaquene, grupo focal 12-14 anos)

Um rapaz refere gostar de namorar com meninas mais velhas agora que é jovem, para aprender, mas imagina a sua relação mais séria com uma moça mais jovem:

[7] Senhora de idade.

> Para mim vai ser um pouco complexo responder essa questão, a pessoa que eu estou agora é mais velha em relação a mim, mas acho que aquela pessoa para namorar sério até ao casamento tem que ser mais nova. (Rapaz, Maxaquene, grupo focal 15-17 anos)

Contudo, mesmo neste caso, existe variedade de opiniões e nota-se uma abertura para uma gradual mudança, como afirma este jovem que gostaria de casar com uma mulher *ligeiramente* mais velha:

> É assim, depende da pessoa. Para mim sempre tive aquele desejo de casar com alguém que no máximo dois anos mais velha do que eu. É assim, por que é que eu fiz isso, as mulheres mais novas, a maioria é mal-educada. Por quê? Depende da pessoa. Deixando tudo, as mulheres mais velhas têm mais experiências e eu sempre gostei de aprender. Para mim não tem nada de errado. (Rapaz, Maxaquene, grupo focal 12-17 anos)

As meninas continuam preferindo namorar com rapazes mais velhos, às vezes alegando a sua maturidade e a experiência ou referindo-se às vantagens materiais, como o facto de ter carro ou ter dinheiro:

> Porque ele é que paga as contas delas. Ele é mais velho. (Rapariga, 18 anos, Maxaquene, entrevista aprofundada)

Contudo, mesmo neste aspecto, notamos uma margem de mudança, sendo que, sobretudo em Maxaquene, alguns adolescentes referiram que hoje em dia os casais dividem as contas ou cada um contribui na medida das suas capacidades.

Considerações finais

A participação activa dos adolescentes nos debates sobre amor, namoro e sexo e a sua vontade de reflectir sobre "o que é" e "o que deveria ser" mostram o seu estatuto de *actores sociais reflexivos,* isto é, capazes de monitorar as suas acções e aquelas dos outros, a partir dos seus conhecimentos (Giddens, 1990). Tais conhecimentos não são homogéneos, mas variam de acordo com a idade, o género, o local de residência, o envolvimento religioso e o grupo de pares frequentado, entre outros factores.

A partir desta variedade, resultam as diferentes posições que os adolescentes assumem, por exemplo, acerca da relação entre namoro e sexo: para os mais novos, sobretudo do contexto urbano, é possível e até desejável namorar sem fazer sexo, para os mais velhos do contexto urbano, o sexo representa um dos aspectos do namoro, enquanto para a maior parte dos adolescentes do contexto rural namorar e fazer sexo são essencialmente a mesma coisa. Ainda, o amor, considerado por todos como algo forte e positivo, pode levar alguns a desejar iniciar a vida sexual o mais cedo possível, para "provar" este sentimento, e outros a querer esperar até o momento "certo", como gesto de respeito, sobretudo em relação à parceira.

Os interesses materiais e sociais ligados ao namoro são também objecto de reflexão por parte dos adolescentes. Por um lado, aparece uma crítica dos jovens urbanos à "venda" do sexo em troca de dinheiro ou favores mas, por outro lado, nota-se um consenso quase geral acerca da norma que indica o homem como responsável por sustentar as despesas do namoro (saídas, passeios,...) e também da namorada (roupa, sabão, material escolar,...). Esta norma social de género, também identificada por Moore et al. (2007) em outros quatro países da África Subsaariana, parece ser mais um aspecto rotineiro do namoro do que uma força coercitiva para o sexo.

A desigualdade de género na relação é também visível na discussão acerca da idade do parceiro que prevê meninas mais novas e rapazes mais velhos. Neste contexto, é enfatizada a necessidade que os dois elementos legitimadores do poder no contexto cultural tradicional moçambicano (o "ser homem" e o "ser mais velho") se fortaleçam um com o outro para garantir o lugar incontestado do homem como chefe da família. Relações de homens com mulheres mais velhas são aceitáveis só se forem *passageiras* ou se a mulher for *só ligeiramente* mais velha. Estas e outras possíveis excepções às regras socialmente estabelecidas, ainda que pequenas, mostram o potencial dos adolescentes enquanto actores sociais de modificar gradualmente, através das suas acções, a estrutura social em que estão inseridos.

Referências bibliográficas

Bagnol, B., & Chamo, E. (2003). *'Titios' e 'Catorzinhas' Pesquisa exploratória sobre 'sugar daddies' na Zambézia (Quelimane e Pebane)* . Maputo: DFID/PMG Mozambique .

Chicamisse, F. (2013). *Juventude e aids em Mocambique*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.

Gebala, P., & Magalhães, R. (2015). Prevenção do HIV/SIDA nos adolescentes e jovens: análise das atitudes e comportamentos face à sexualidade e às relações amorosas*. Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento, 5.*

Giddens, A. (1990). *La costituzione della società.* Milano: Comunità.

Giddens, A. (2000). *Dualidade de Estrutura*. Oeiras: Celta Editores.

Gune, E. (2008). Momentos liminares: dinâmica e significados no uso do preservativo. *Análise Socia, XLIII*(2), 297-318.

INS, INE & ICF Macro. (2011). *Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV e SIDA em Moçambique 2009*. Calverton, Maryland, EUA: INS, INE e ICF Macro.

Maclure, R., & Denov, M. (2006). "I Didn't Want to Die So I Joined Them": Structuration and the Process of Becoming Boy Soldiers in Sierra Leone. *Terrorism and Political Violence*(18), 119–135.

Manuel, S. (2009). Presentes Perigosos: dinâmicas de risco de infecção ao HIV/Aids nos relacionamentos de namoro em Maputo. *Physis Revista de Saúde Coletiva, 19*(2), 371-386.

MISAU, INE & ICFI. (2013). *Moçambique Inquérito Demográfico e de Saúde 2011*. Maputo: Ministerio da Saude (MISAU), Instituto Nacional de Estatística (INE), e ICF International (ICFI).

Moore, A. M., Biddlecom, A. E., & Zulu, E. M. (2007). Prevalence and meanings of exchange of money or gifts for sex. *Afr J Reprod Health, 11*(3), 44–61.

N'weti. (2008). *Silencio, segredos e mentiras: Relatório de pesquisa de audiencia sobre parceiros múltiplos e concorrentes.* Maputo: N'weti.

Paulo, M. (2004). *Jovens, Sexualidade e o VIH/SIDA no Bairro da Mafalala, Maputo, Moçambique*. Maputo: FLCS/UEM.

Ratilal, A. B. (1999). *A sexualidade na adolescência: valores, atitudes e práticas dos adolescentes e jovens da Cidade de Maputo*. Porto: Universidade do Porto.

Saavedra, L., Nogueira, C., & Magalhães, S. (2010). Discursos de jovens adolescentes portugueses sobre sexualidade e amor: implicações para a educação sexual. *Educação & Sociedade, 31*(110), 135-156.

UNICEF. (2014). *Situação da Criança em Moçambique 2014*. Maputo: UNICEF.

BEBÊS-POTÊNCIA E OS *MATERIAIS POTENCIALIZADORES*[1]: RELAÇÕES QUE ESCAPAM E TRANSFORMAM

Elisete Mallmann[2]
Leni Vieira Dornelles[3]

Resumo

Este trabalho pretendeu debruçar-se sobre como é vista a potencialidade de bebês de uma Escola de Educação Infantil no Sul do Brasil, entre 2013 a 2014. Aproxima-se da pesquisa-intervenção, sendo utilizadas como ferramentas de coleta a observação participante, o diário de bordo, os registros fotográficos e de vídeos. Buscou-se desafiar os bebês a manipular uma diversidade de materiais, conceituados como Materiais Potencializadores. Os pressupostos teórico-metodológicos se apoiaram nos estudos da criança, da sociologia da infância e nos estudos pós-críticos. As reflexões em torno das experiências proporcionadas a partir da exploração dos Materiais Potencializadores auxiliaram na compreensão dos modos como os bebês significam o mundo, exigindo que os docentes repensem a ordem vigente.

Palavras-chave

Bebês-Potência. Materiais Potencializadores. Experiências sensoriais e sensíveis. Berçário.

[1] Materiais provenientes do descarte. Podem ser tanto industrializados, quanto naturais e/ou dos alimentos. Esses Materiais Potencializadores foram conceituados na dissertação de mestrado intitulada: "Materiais Potencializadores e os bebês Potências: Possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário".

[2] Elisete Mallmann – Brasil – UFRGS - elisete.mallamnn@gmail.com

[3] Leni Vieira Dornelles – Brasil – UFRGS - lvdornelles@yahoo.com.br

Para tratar sobre a temática bebês, é preciso considerar a observação de Lyotard (1997, p. 13), que reforça a ideia de que escrever sobre a infância é escrever sobre o indizível, sobre aquilo que não se deixa escrever. Contudo, aqui, salientamos a importância da conexão entre pesquisados e pesquisadores guiados pelo ser criança que os habita, permitindo compreender a complexidade que envolve o universo das infâncias de bebês.

Ao observar que, em boa parte do contexto dos berçários das escolas de Educação Infantil, os conhecimentos ainda são promovidos e valorizados a partir do repasse de informações, procuramos, por meio desta investigação, compreender os modos como as crianças percebem e apreendem sobre o mundo que as cerca. Para tanto, partiu-se da ideia da relevância do uso de Materiais Potencializadores, enquanto possibilidades de desencadear distintas experiências sensoriais e sensíveis desde a mais tenra idade.

Assim, buscou-se desafiar os bebês a manipular uma diversidade de materiais, conceituados como *Materiais Potencializadores*. O trabalho foi realizado com os bebês de uma Escola de Educação Infantil, localizada no Sul do Brasil, entre os anos de 2013 e 2014. Foram utilizados como ferramentas de coleta de dados a observação participante, o diário de bordo, os registros fotográficos e de vídeos.

Para a concretização deste estudo, levou-se em consideração que muitas escolas, ao submeter as crianças à memorização, à codificação e à acumulação de uma quantidade cada vez maior de informações, afastam-nas de experiências que proporcionam a reflexão e o pensar sobre o significado da existência. Nesse sentido, destacamos Larrosa (2002), que considera o excesso de informação como um dos maiores desafios da educação contemporânea:

> A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça (Larrosa, 2002, p. 21-22).

Entendemos que muitas coisas passam em nossas vidas, e algumas delas acontecem sem sequer deixar vestígios, como nos ensina o autor. Entretanto, outras nos atravessam de tal forma que permanecem conosco, dando-nos a impressão de que jamais serão esquecidas. É desse vivido que marca o que fala Larrosa (2002), ao afirmar o significado de experimento e experiência:

> Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartir a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que

> não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer" (Larrosa, 2002, p. 28).

Larrosa (2002) aponta para a singularidade, a imprevisibilidade e o fato desse ser irrepetível como marcas da experiência. Talvez isso continue sendo o desafio do professor que atua com crianças bem pequenas. O autor também colabora com nossas intenções pedagógicas com bebês e sobre como conciliar o tempo de experimentações das crianças com o tempo exigido pela Escola Infantil, através de sua rotina. Com o autor, nos indagamos sobre quanto o tempo pode impedir ou possibilitar que algo "nos" aconteça ou aconteça para as crianças durante o tempo que nós, professores, estamos com elas na escola. O tempo contribui que elas usufruam da experiência. Para tanto, requer:

> [...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Assim, a posição de professor requer aprender com o tempo, sem pressa, escutando os bebês, olhando em seus olhos, com a parcimônia necessária da construção do novo que os envolve, não perdendo de vista que, para os bebês, tudo é novo, tudo é a primeira vez. Nesse sentido, ao longo desta pesquisa, compreendemos os bebês enquanto bebês-potência, apoiando-nos nas ideias de Sarmento (2005, p. 371), segundo o qual a infância deve ser pensada como uma "categoria social do tipo geracional", em que o bebê é um "sujeito concreto que integra essa categoria geracional" como um ser social ativo e pertencente a este mundo. Compreendendo dessa forma, percebe-se a singularidade do bebê, que vai se constituindo ao longo dos tempos, passando a interagir e produzir sua própria história (Dornelles, 2005). Apoiamo-nos, também, nas ideias de Leclercq (2002), que refere o bebê como um personagem conceitual, considerando que foi através desse personagem que Deleuze mostrou a relação da vida imanente com o pensamento.

> Uma ideia permanece imanente ao pensamento, enquanto que a vida se exprime pelo conceito. Paralelamente, entretanto, para que o conceito possa se realizar em seus próprios termos, ele precisa de uma participação que seja unívoca ao vivente: do contrário, ele continuaria sendo uma abstração. Só um bom conceito participa plenamente da Vida. Ele se torna, a partir daí, um personagem conceitual (Leclercq, 2002, p. 20).

O personagem conceitual, nessa perspectiva, é pensamento vivo em ato. É a ideia-bebê, em sua singularidade pré-individual e anterior a todas as manifestações do subjetivo. Ele é pura expressão. É só sensação! Chega ao mundo, *a priori*, desprovido de pensamentos e de conhecimentos. Da mesma forma, ele chega à sala de aula de uma escola e potencializa aquilo que vê e sente.

E foi assim que ele, o bebê, cavoucou nossos pensamentos mortos, invalidando os rochosos referenciais científicos e universais que ali estavam, e invadiu esta pesquisa. Entrou nela da mesma forma como entra na vida: com muita potência, sem pedir licença. Desafiou nosso pensamento a pensar diferentemente e a não parar de pensar. Desafiou o pensamento a ficar vivo, a criar, a inventar novos modos de se atuar com bebês.

Foi esse bebê, com toda a sua potência, que interagiu com os Materiais envolvidos nesta pesquisa. Por meio dessa experiência, sentiu-se afetado e desafiado a ampliar seus interesses e conhecimentos em relação ao mundo que o cercava. Esse foi um dado muito importante que, ao longo da investigação, foi auxiliando-nos a compreender a relevância de um ambiente potencializador para que esses bebês pudessem mostrar a sua força de existir.

Observa-se que cada vez mais cedo as crianças são obrigadas a se tornarem frequentadoras dos espaços coletivos, em especial dos espaços escolares, os quais necessitam estar preparados para oferecer um trabalho de qualidade, que proporcione às crianças estarem "no" e "com" o mundo. Dessa forma, as escolas precisam considerar suas singularidades e potencialidades, as quais não se restringem a fatores biológicos, mas sim, devem estar voltadas para o que as impulsiona a interagir no mundo ao qual pertencem.

Os achados da pesquisa sinalizaram a relevância de pensarmos em propostas educativas para a Educação Infantil, apoiadas na complexidade do contexto em que as crianças são constituídas e vão constituindo-se. Kohan (2010, p. 131) afirma que "a escola deveria estar mais atenta a deixar que a infância se faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminado diferente do que é". O referido autor chama a atenção sobre como a escola vem normatizando e gerenciando a infância escolar, sinalizando-nos sobre a importância do papel da instituição como ambiente educativo, onde possam ser considerados os diferentes modos de ser criança, possibilitando-lhe viver suas infâncias.

Assumimos, aqui, a posição de que esse bebê que chega, muitas vezes, em nossas salas com apenas quatro meses de idade, são nossos alunos, são bebês-alunos, crianças-alunas, pois a todo o momento estamos realizando com elas o trabalho que historicamente se faz na escola. Avaliamos, cuidamos seu desenvolvimento, lhe impomos rotina, fazemos com que cumpram horários. Entretanto, assumimos também que se pode fazer um trabalho voltado para a potencialização das possibilidades dos bebês de hoje.

Vale salientar que educar bebês na escola de Educação Infantil vem sendo pensado e repensado a partir dos pressupostos da filosofia de Sócrates, pelo seu sentido educativo. Segundo Pagni e Silva (2007, p. 20), essa filosofia é "um convite ao pensar e uma forma de reeducação do pensar". Desse modo, a educação de crianças pequenas, não pode ser simplesmente um processo teórico de pensar, na medida em que se faz necessário considerar a multiplicidade que envolve e afeta as infâncias de bebês.

Entendemos que as aprendizagens ocorrem enquanto os bebês choram, se machucam, disputam um brinquedo, comem o mingau, articulam estratégias, enfim, enquanto experienciam o mundo, constituindo-se e transformando-o, levando-nos a compreender a ligação entre o pensar-criar-aprender. Ao serem despertados a pensar, os bebês são impulsionados a criar soluções para seus desejos e necessidades, o que faz com que se apropriem dos conhecimentos que vão emergindo nesse processo desafiante que é viver neste mundo. Portanto, pode-se dizer que as ações "criações" dos bebês estão relacionadas às suas capacidades de pensar, conduzindo-os às aprendizagens. Tal processo torna o criar, segundo Zordan (2010, p. 1), "força inegável de toda a aprendizagem".

Os ricos momentos em que os bebês estão a pensar e agir devem ser permeados pelo nosso olhar e escuta cuidadosa, estando atentos aos interesses que os movem, assim como aos modos pelos quais vão solucionando seus problemas. Partindo desse princípio, pensamos os espaços dos berçários como espaços possíveis para as experiências, a criação e o aprender. Conforme Zordan (2010, p. 3), "Sem experimentação, criar é impossível, de modo que criar implica entrar nas zonas instáveis das experiências. Sobre o terreno movediço da criação, os problemas se constituem". Nesse sentido, entendemos que criar, para bebês, é

ter a possibilidade de experimentar materiais a partir de seu olhar, sua atenção, de sua imersão em múltiplas experiências.

Durante os momentos de contato com os Materiais Potencializadores, os bebês, na maioria das vezes, nos sinalizavam a sua busca por experiências que os permitissem pensar-criar-aprender, em virtude de sua potencialidade. Assim, testemunhamos que os Bebês-Potência são curiosos, interessados por tudo que os cercam e precisam experimentar tocando e sentindo as coisas. Holm (2007, p. 3) afirma que "tocar e investigar é o único meio de compreender o mundo". Nesse sentido, destacamos a relevância de estarmos abertos para escutar as narrativas que os bebês vão criando a partir de suas experiências, de modo a valorar esse ato criativo como *algo* que, segundo Zordan (2010, p. 5), "conecta, liga algo a algo, descrevendo um movimento que sai do invisível, do indizível e vai traçando diagramas, visibilidades e enunciados".

Ao propor o contato com os Materiais Potencializadores, as crianças nos demonstraram uma predisposição que as movia a se envolver com o mundo que as cercava. Contudo é preciso destacar que não houve a intenção de transformar esses materiais num arsenal para as aulas, mas intencionou-se, com esses recursos, propor experiências que ampliassem o repertório de aprendizagens das crianças.

As experiências dos bebês com os Materiais Potencializadores possibilitaram que se conectassem à arte, permitindo que se colocassem dentro dela. Mediante suas percepções, expressaram, experienciaram e vivenciaram suas materialidades. Pillotto (2008) ressalta a relevância da arte em nossas vidas, relacionando-a:

> [...] às nossas experiências, dando forma e sentidos diferenciados e únicos a partir da forma como [a] vemos e como [a] internalizamos. Nesse caso, perceber o mundo significa uma atitude estética, ou seja, através e pela arte podemos aprender a ver todas as coisas de uma forma especial, superando os limites da não compreensão para uma compreensão ainda que subjetiva de nós mesmos (Pillotto, 2008, p. 39).

Observou-se que os bebês, em contato com os recursos que os cercavam, demonstraram a *atitude estética* salientada pela autora, na medida em que passaram a interagir com o mundo, conhecendo-se a si e aos outros. Envolvidos num processo de criação e transformação, os bebês passaram a explorar, observar e descobrir tudo aquilo que lhes despertava o interesse. A cada toque e a cada reação, demonstravam-nos estar vivenciando uma nova descoberta, como podemos observar em suas expressões, conforme as imagens abaixo:

Figura 2: Os modos como exploram a massa à base de borra de café

Fonte: Elaborado pelos autores, 2016.

Como podemos ver nas imagens, todos precisaram desse tempo para experienciar o desafio de algo que lhe era novo no cheiro, no toque, no olhar e, porque não, no provar. Cabe destacar que, ao falar sobre a potencialidade dos bebês, salientamos o processo criativo como um acontecimento inaugural, conceituado por Fleith e Alencar (2005, p. 86) como "uma maneira original para produção de ideias incomuns, combinações diferentes ou transformação de uma ideia já existente". Nesse sentido, a forma como potencializamos o ambiente dos bebês, os materiais, as situações de aprendizagens *para* e *com* os bebês, em alguma medida, potencializam sua sensibilidade, sua percepção e sensação de sentir o mundo que os rodeia.

Ao tratar sobre a potência criativa dos bebês, não nos referimos as suas capacidades de criar algo inovador, em que as situações oferecidas tenham que dotá-los de talentos para "habilitá-los" e "formá-los". Mas referimo-nos à potência que está desvinculada da busca pela genialidade, originalidade e inovação, elencados por Ostrower (1987) como sendo características atribuídas à potência criativa.

Pensar uma educação de bebês que esteja aberta a essas possibilidades representa potencializar as condições para que os pequenos possam compreender os significados dos elementos de seu entorno, criando e recriando esses elementos e a si mesmos, num processo contínuo. O repensar a educação de crianças pequenas exige esforços que nos levam a refletir sobre as possibilidades das ações que oferecemos nos cotidianos de nossos berçários. As ideias de Duarte Jr. (2001) enfatizam a necessidade de pensarmos a educação, principalmente a das crianças em berçários, de forma mais ampla, salientando a necessidade de educar nossos sentidos através de uma educação mais sensível:

> Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana (Duarte Jr., 2001, p. 171).

Como aponta o autor, considerar os conhecimentos de modo a não fragmentá-los representa enxergar o ser humano de forma inteira, em que as percepções sensoriais e sensíveis complementem os conhecimentos da razão e do intelecto. Em muitos contextos escolares, ainda evidenciamos essa supervalorização da produtividade e racionalidade sobre as experiências que nos possibilitam o contato com o que nos cerca.
Diante desse ângulo, o autor destaca a necessidade de ampliarmos os modos de ensinar e aprender, posicionando-nos contrários aos "conhecimentos inteligíveis" que vão sendo depositados nos bebês, como "pedaços do mundo", já pensado, pronto e pré-determinado pelo adulto. Nessa linha, o autor alerta para a necessidade de educarmos nossos sentidos, de modo que possamos promover uma educação sensível, que amplie e não reduza, que desenvolva criadores e não reprodutores de conhecimentos fragmentados e normatizados ao longo da nossa civilização:

> [...] dada a crescente fragmentação do conhecimento em nossa civilização, os sistemas de ensino passaram mais e mais a investir não na formação básica do ser humano, com todas as implicações sensoriais e sensíveis que isto acarreta, mas estritamente num tipo de profissional que, além de ser incentivado a se relacionar com o mundo no modo exclusivo da intelectualidade, ainda a utiliza na estreita forma de uma razão operacional, restrita e restritivamente (Duarte Jr., 2010, p. 166).

Também, nas salas de berçário, observamos uma supremacia com relação a esta formação específica de educar pela razão, no qual, muitas vezes, os bebês são afastados das possibilidades de se tornarem outro tipo de sujeitos no mundo, na medida em que, através de uma concepção educacional restritiva, são moldados por um tempo e espaço que os reduz a simples ouvintes. Faria Filho e Vidal (2000), ao investigarem o efeito do uso do tempo e do espaço escolares no processo de institucionalização da infância no Brasil, salientam:

> A distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados os conhecimentos acumulam, sem necessariamente se relacionar. O tempo escolar se associa as horas em que se permanece na escola, contabilizada em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais (Faria F. & Vidal, 2000, P. 32).

Esses fatores auxiliam a repensar o contexto escolar, que priva os bebês de experiências em que possam descobrir, explorar e entregar-se a coisas e eventos que os mobilizem e os desafiam tão intensamente quanto os conhecimentos de que necessitam saber para ampliarem seus repertórios. Aprendizagens pensadas a partir de espaços que se restringem a salas de aula, ou a tempos que se limitam a turnos, ou, ainda, a conhecimentos estruturados e enquadrados em modalidades, certamente não estão suficientemente abertas para valorizar e potencializar experiências sensoriais e sensíveis, que permitam às crianças extrapolar limites, ampliando seus conhecimentos por inteiro, atribuindo-lhes significado.
Por mais surpreendente que possa parecer, a "institucionalização" tanto dos espaços quanto do tempo e das propostas também vêm estruturando e delimitando a educação das crianças em seus primeiros anos de vida, período em que se presenciam suas primeiras

relações sociais, emotivas e afetivas. Segundo Martins (2009, p. 103), tais relações são fundamentais, pois colaboram para o estabelecimento de "novas potencialidades, habilidades e disposições".

Barbosa e Richter (2010), ao sinalizarem algumas especificidades das propostas que vêm sendo desenvolvidas para as crianças na Educação Infantil, destacam a fragmentação dos conhecimentos, a centralização do ensino nos cuidados básicos e a fundamentação do desenvolvimento nas etapas evolutivas como pedagogias adultocêntricas e "escolarizadas", nas quais, segundo as autoras, "[...] não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres linguageiros, ativos e interativos. Esses currículos não as consideram em suas primeiras aprendizagens de convivência 'no e com o mundo'" (p. 85). Nesse formato normatizado, os bebês não são ouvidos. Todos são iguais e suas necessidades e interesses são uniformizados para o "bom" andamento da rotina. Dessa forma, *tempos* e *espaços* são enrijecidos em boa parte dos berçários, tornando o espaço estéril, não habitado pelos bebês. Um lugar criado para eles, sem por vezes lhes proporcionar condições para que construam suas identidades e saberes, a partir de seus modos de ser e estar no mundo.

> As ações das crianças são reguladas por tempos fixos — fragmentados, sequenciais, lineares — estabelecidos pelos adultos, sem encadeamentos: nem intelectual, nem corpóreo, isto é, sem sentido pessoal. São ações que se iniciam, se desenvolvem e que se findam — produtivas ao sistema e improdutivas para a vida das crianças. Uma rotina de vida sem sentido, as ações não deixam marcas (Barbosa, 2013, p. 216).

A partir do que nos apresenta a autora, e refletindo sobre propostas educativas construídas *para* e *com* os bebês, entendemos que elas precisam estar fundamentadas em experiências sensoriais e sensíveis em que os pequenos apreendam brincando, criando, interagindo, enfim, vivendo. Contudo, para que isso se efetive na educação de bebês, é necessário respeitar seu tempo e organizar seus espaços tendo em vista suas necessidades, interesses, potências e significações.

As análises da pesquisa pontuaram para as relações que os bebês estabeleceram ao longo da situação proposta, reforçando a ideia acerca da diversidade de interesses que os movia e a capacidade que possuíam em potencializar o que lhes despertava.

Ao atentar para a força dos detalhes que foram potencializados pelos bebês, observou-se que o ritmo de seus interesses é extremamente dinâmico, comparado à lógica adulta que, muitas vezes, concentra a energia em determinadas situações, materiais, espaço ou tempo. Ao recriarem o território demarcado pela situação que lhes foram proporcionadas, os bebês foram marcando suas impressões e seus modos de viver, deixando seus vestígios de *desterritorialização e assim foram* auxiliando-nos a compreender que a qualidade potencializadora dos materiais está diretamente vinculada ao olhar, ao interesse e a capacidade dos bebês, e não nos materiais em si. Desse modo, as crianças, ao se relacionarem com os Materiais Potencializadores, demonstravam-nos o quanto escapavam à lógica adulta, mostrando-nos "novos modos de ser infantil" (Dornelles, 2005, p. 72).

Influenciadas pelas exigências do mundo contemporâneo, no qual as crianças necessitam cada vez mais cedo adaptar-se às rotinas escolares, observa-se que boa parte das propostas pedagógicas ainda se limita aos conhecimentos da razão e do intelecto, como apontamos acima, distanciando-se gradativamente das experiências de observar, explorar e relacionar-se com o mundo, em que o tempo fragmenta os conhecimentos, o espaço delimita as descobertas e as situações de aprendizagens padronizam os saberes. Contudo, os bebês vem nos mostrando o quanto são impulsionados a transgredir o normatizado, o posto e o determinado pelo adulto. Para tanto, entendemos que as intervenções adulto-bebês geradas num ambiente de diálogo, de negociação e de parceria, ampliam as possibilidades de

experiências que as marquem e as toquem, impulsionando-as a transformarem o mundo e a si.

Nesse sentido, mesmo considerando a interferência do adulto — na maioria das vezes distintas da dos bebês — nas relações estabelecidas entre Bebês-Potência e os Materiais Potencializadores, observou-se que as crianças possuem uma vitalidade e predisposição incansáveis para realizarem suas explorações de forma autônoma e criativa.

Diante do exposto, verificamos que as reflexões em torno das experiências proporcionadas a partir da exploração dos Materiais Potencializadores no cotidiano das escolas infantis auxiliaram na compreensão dos modos como os bebês significam o mundo. Assim, cabe aos docentes, que atuam nesses contextos e recebem em seu cotidiano as crianças muito pequenas ou os Bebês-potência, repensarem a ordem vigente.

REFERÊNCIAS

Barbosa, M. C. S. (2013). Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: teoria e prática*, v. 31 (61), 213-222.

Barbosa, M. C. S., & Richter, S. R. S. (2009). Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. Qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? *Educação de crianças em creches,* 15 (1). Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18165615-Educrian-cascreches.pdf>. Acesso em: 26 de maio 2016.

Dornelles, L. V. (2005). *Infâncias que nos escapam: da criança de rua à criança cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Duarte Júnior, J. F. (2001). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.* Curitiba: Criar.

Faria Filho, L. M. de, & Vidal, D. G. (2000, maio-agosto). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação,* Campinas, 14 (1), 20-34. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o clima de criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (1), Brasília.

Holm, A. M. (2007). *Baby-Art – Os Primeiros passos com a arte.* São Paulo, SP: Museu de Arte Moderna de São Paulo.

Kohan, O. W. (2010, set/dez). Vida e Morte da infância, entre o humano e o inumano. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, 35 (3), 125-138.

Larrosa, J. B. (2002, janeiro-abril). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação,* (19), 20-28.

Leclercq, S. (2002, jul/dez). Deleuze e os bebês. Dossiê Gilles Deleuze. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 27 (2), 19-29.

Lyotard, J. (1997). *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: EUDEBA.

Martins, L. M. (2009). O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In:

Pagni, P. A., & Silva, D. J. (2007) *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história.* São Paulo: Avercamp.

Pillotto, S. S. D. (2008) A arte e seu ensino na contemporaneidade. In: Makowiecky, S.; Oliveira, S. (Orgs.). *Ensaios em torno da arte*. Chapecó, SC: Argos.

Sarmento, M. J. (2005, maio/ago). Geração e Alteridades interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, 26 (91), 361-378. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 19 set. 2014.

Zordan, P. (2010). Criação na perspectiva da diferença. *Revista digital LAV*, Santa Maria, 3 (5). Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2135/1297>. Acesso em: 22 set. 2014.

PESQUISA *COM* CRIANÇAS SOB A ÓTICA DA RAÇA

Erika Jennifer Honorio Pereira[1]
Vera Maria Ramos de Vasconcellos[2]

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a produção do conhecimento nas pesquisas de pós-graduação no Brasil, em teses e dissertações sobre as relações étnico-raciais e infância. Fixamos como recorte temporal o período 2003-2013. A escolha por esse período deve-se ao fato de, em 2003, ter sido sancionada a Lei nº 10.639. No período pesquisado foram encontradas 3 teses e 23 dissertações de mestrado. Após realizar leitura e análise individual de cada tese e dissertação, buscamos sintetizar aspectos específicos apresentados em cada pesquisa. Neste artigo refletiremos no subtema Pesquisa *com* crianças sob a ótica da raça, no qual foi agrupado o conjunto de quatro dissertações (SOUZA, 2009; TRINIDAD, 2011; BISCHOFF, 2013 e GAUDIO, 2013). Os dados das pesquisas apresentam como ideia central a perspectiva metodológica de pesquisas *com* crianças e não *sobre* elas. Tal metodologia se configura em perceber a infância enquanto construção social. No que diz respeito a dimensão étnico-racial as pesquisas apontaram que as crianças enunciam discursos socialmente constituídos sobre às populações negras, cujo espaço na sociedade circunscreve-se aos conceitos de não belo, marginal e secundário. Consideramos a Educação Infantil uma etapa importante na constituição do sujeito, que deve ter como proposta, o respeito à diversidade, de forma a impedir que preconceitos e estereótipos aprendidos socialmente se reproduzam e violem os direitos das crianças.

Palavras-chave

Relações étnico-raciais; Educação Infantil; Criança; Produção do Conhecimento.

[1] Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil, erikajen_@hotmail.com

[2] Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil, vasconcellos.vera@gmail.com

Pesquisa *com* crianças sob a ótica da raça

O objetivo deste artigo foi compreender como a temática das relações étnico-raciais e a infância, em especial, na Educação Infantil tem sido pesquisada. Fixamos o recorte temporal 2003-2013. A escolha por esse período deve-se ao fato de, em 2003, ter sido sancionada a Lei nº 10.639[3], que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/06, com a inclusão dos artigos 26a[4] e 79b[5].

Embora, a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira, em todas as instituições de ensino, não faça referência à Educação Infantil, explicitando a obrigatoriedade apenas aos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, tal Lei foi, sem dúvida, um marco significativo das conquistas daqueles que anseiam por uma educação antirracista. O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer 03/2004 e, posteriormente, a Resolução 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Historia e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER, o que enfatizou a obrigatoriedade da inclusão das discussões étnico-raciais nos currículos da Educação básica, no qual está inclusa a Educação Infantil.

Realizamos a busca pelas dissertações teses que relacionam a temática étnico-racial e infância, nos portais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Domínio Público e no Google.

As buscas foram realizadas com os seguintes descritores: raça, racismo, discriminação (racial), preconceito (racial), relação(ões) étnico-racial(is)[6], etnia, negro(a); negritude(a); branco(a); preto(a); multicultural, multiculturalismo, diversidade, afro-brasileiro(a); afrodescendente, Educação Infantil; pré-escola; creche; infância, criança. O quantitativo de descritores denota a variedade de expressões utilizadas referentes ao tema. Apesar do seu grande número, o resultado do levantamento de teses e dissertações encontradas foi baixo. Em virtude disso, não nos restringimos aos títulos, realizando as buscas também nos resumos.

Outro critério de seleção foi a faixa etária de 0 a 6 anos, critério que restringiu mais ainda as pesquisas encontradas, pois muitas relacionadas à criança, à infância e à Educação Infantil traziam também dados relativos a outras faixas etárias. No período investigado (2003-2013) foram encontradas 3 teses e 23 dissertações de mestrado.

---

[3] Alterada pela Lei nº 11.645, de 2008, Lei nº 11.645/08, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena.

[4] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[5] "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

[6] Consultamos também com a grafia etnicorracial.

Prosseguimos nosso percurso com o objetivo mais complexo para o tratamento dos dados. Realizamos leitura e análise individual de cada tese e dissertação, buscando sintetizar aspectos específicos apresentados em cada pesquisa. Essa leitura cuidadosa requereu um árduo esforço. Nossa opção pela leitura das pesquisas na íntegra e não somente de seus resumos reflete o que Ferreira (2002, p.265) intitulou "Estado da Arte". A autora indaga:

> Podemos considerar possível tecer um discurso que analise, interrogue, explique convenientemente cada conjunto de trabalhos produzidos em uma determinada área do conhecimento, a partir apenas de resumos, ignorando a leitura das pesquisas, na íntegra?

Em nosso caso, avaliamos que a leitura dos resumos não seria suficiente, pois não nos daria a ideia do todo. Fora o fato de que a leitura das pesquisas na íntegra ampliou, consideravelmente, nossos conhecimentos sobre a temática. Ferreira (2002, p. 265) reflete que, para a organização da produção de uma certa área do conhecimento, o pesquisador tem dois momentos bastante distintos.

> Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. Nesse caso, há um certo conforto para o pesquisador, pois ele lidará com os dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem à pesquisa [...] Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas "quando", "onde" e "quem" produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a "o quê" e "o como" dos trabalhos.

Nesta segunda etapa, de interpretação e reinterpretação dos dados, buscamos organizar as leituras e as reflexões das pesquisas realizando agrupamentos. Foi possível identificar seis subtemas nos quais foram agrupados os conjuntos das pesquisas. São eles: **1**- Práticas racistas na Educação Infantil; **2**- Práticas para uma Educação antirracista; **3-** Políticas educacionais e racismo; **4**- Trajetórias de professoras negras; **5-** Formação docente e racismo; **6**- Pesquisa *com* crianças sob a ótica da raça.

Tendo em vista a subjetividade de qualquer categorização, algumas limitações foram identificadas ao realizarmos os agrupamentos das pesquisas. Seguimos Dayreall et. al (2009, p.58) quando diz:

> É importante ressaltar a dificuldade em realizar tais agrupamentos na medida em que grande parte dos trabalhos poderia estar incluída em mais de um subtema. Mesmo buscando nos orientar através dos objetivos explicitados pelo autor, temos clareza do caráter arbitrário de tal classificação.

O subtema que elegemos como reflexão neste artigo - Pesquisa *com* crianças sob a ótica da raça, reúne quatro dissertações de mestrado. São elas, a de SOUZA, 2009; TRINIDAD, 2011; BISCHOFF, 2013 e GAUDIO, 2013.

As ideias centrais presentes nas pesquisas com crianças e não sobre elas, identificadas por nós neste subtema, se configuram como uma metodologia que percebe a infância enquanto construção social, em contraposição à ideia de criança homogeneizada. Permite conhecer especificidades, manifestações sociais e culturais, bem como possibilita dar visibilidade às crianças.

A concepção de criança como ator social ocorreu pela aproximação da Sociologia da Infância e dos estudos científicos difundidos pela Psicologia, Antropologia, Sociologia e História. A infância passou a ser compreendida como uma categoria na estrutura social, deixando de ser percebida como um estágio preparatório ou como um tempo de passagem. Conforme Sarmento (2005, p. 363):

> A sociologia da infância propõe- se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

Esse modo de conceber a infância implica outro projeto de sociedade e influencia uma proposta pedagógica na Educação Infantil que considera as crianças em suas positividades, naquilo que elas já são, nas suas capacidades, singularidades e potências, em uma concepção oposta àquela que as compreende como apenas destinatários de cuidados sociais.

Nesse subtema - Pesquisa *com* crianças sob a ótica da raça, localizamos a pesquisa de Souza (2009), que problematizou os bonecos e bonecas que historicamente fazem parte do brincar infantil. Buscou "dar voz às crianças", possibilitando que elas trouxessem suas impressões sobre os brinquedos, expressando o seu pensar e seu conhecimento sobre o mundo. A pesquisa problematizou as marcas de normalização referentes aos formatos dos corpos, gênero e raça das bonecas com as quais as crianças negras e brancas brincavam. A pesquisadora segue Amado (apud SOUZA, 2009, p.53) que afirma que "bonecos e bonecas revestem-se de ricos significados culturais (religioso, mítico, histórico) para lá da dimensão lúdica, a mais conhecida". Os/as bonecos/as representam marcas sociais que estão imersas em relações de poder, podendo fazer referência a que bonecas/os não representam apenas um corpo e, sim, um "ideal de se ter um corpo". "Ser um sujeito ideal" historicamente constituído pelo seu grupo social, pela sua época, pela sua cultura. Durante a pesquisa, a autora procurou traçar caminhos que cruzassem as histórias das infâncias e das bonecas com os modos de ser sujeito infantil.

A pesquisadora apresentou às crianças bonecas/os com corpos - negros, de óculos, gordo, cabelo liso, crespo, carapinha etc. Para transportar todos esses "corpos bonecas/os", para perto das crianças, confeccionou uma "Mala Mágica das Bonecas e Bonecos". Realizou 5 encontros com as crianças da turma pesquisada, que tinham 5 e 6 anos de idade, propondo, em cada encontro, uma atividade diferente envolvendo bonecas e bonecos e imagens fotográficas. Analisou que os conceitos mais utilizados pelas crianças para classificar e falar sobre as/os bonecas/os foram os de beleza e feiúra. Os resultados apontam que as crianças desde muito pequenas dão indícios, percebem-se subjetivadas, analisam que quem possui

determinado tipo de cabelo é "bonito" e "correto". Tudo que escapa do "padrão" é considerado fora da "norma" e feio.

A pesquisa concluiu que as falas das crianças enunciaram discursos socialmente constituídos sobre o indivíduo negro, cujo espaço na sociedade circunscreve-se aos conceitos de não belo, marginal e secundário. O brincar com bonecas de um só 'tipo' não produz infâncias para a diversidade. A autora finalizou dizendo que espera "que possamos entrar em uma loja de brinquedos e em salas de aula infantis e encontrar bonecos e bonecas com formas corporais tão variadas quanto as formas das crianças que com eles brincam" (SOUZA, 2009, p. 66).

Outra pesquisa encontrada no subtema Pesquisa *com* crianças sob a ótica da raça, foi a de Gáudio (2013), que discutiu que o cotidiano da Educação Infantil é permeado de relações que envolvem as categorias étnico-raciais, especialmente no que diz respeito às tensões entre corpo e infância. A pesquisadora descreveu conflitos significativos para a construção das identidades infantis, pois as crianças, desde cedo, percebem os elementos que envolvem a corporeidade, reforçando, de modo próprio, muitos dos estereótipos e preconceitos existentes no contexto social que vivenciam.

Diálogos de crianças apresentam a concepção, que valoriza a magreza e brancura ("*- Ui prô, a Tuani é gorda!/ - E o que tem em ser gorda?/ - Gorda é feio!/ - Mas você não gosta dela por isso?/ - Ela é gorda e preta!/ - E você não gosta?/ - Não!")* (GÁUDIO, 2013, p. 157). Ao responder que gosta de uma criança loira e magra, a resposta dada pela criança remete à ideologia do branqueamento que deixa marcas em nosso país. Elas permanecem nos discursos e nas práticas sociais até os dias de hoje. A negatividade acerca dos corpos do sujeito negro ("*- Eu gosto assim ó: de loira, magra, bem bonita assim!*") (idem p. 157) evidencia, para a pesquisadora, que a produção de um corpo magro e branco como ideal tem início na infância. A pesquisa evidenciou também questões de gênero durante as observações e apresentou situações em que as crianças verbalizavam concepções preconceituosas aos/às seus/suas próprios/as colegas e professoras, além de selecionar amigos/as para suas brincadeiras conforme um padrão de beleza definido.

Incluímos neste subtema, a pesquisa de Trinidad (2011), realizada em uma escola de Educação Infantil na cidade de São Paulo, teve por objetivo verificar como as crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial e quais são os critérios por elas utilizados. Os resultados demonstraram que crianças de pouca idade conhecem e empregam as categorias étnico-raciais. As crianças foram observadas em momentos de brincadeiras e interações. Segundo a autora, diferentemente do resultado de outras pesquisas, os atributos negros não constituíram obstáculos para a interação, visto que as crianças não selecionavam seus pares tendo como base a cor da pele. Contudo, ao perguntar as crianças sobre sua identificação étnico-racial, percebia que elas desejavam ter características brancas. Ressaltou que crianças em idade pré-escolar já fazem uso de várias categorias utilizadas pelo IBGE. Verificou que, nessa faixa etária, elas reconhecem crianças brancas ou negras e fazem identificações étnico-raciais.

Por fim, a última pesquisa identificada no subtema Pesquisa com crianças sob a ótica da raça, é a pesquisa de Bischoff (2013), que concebeu as crianças como parceiras de pesquisa. Bischoff (2013) Investigou como aconteciam as relações entre crianças brancas e negras em uma turma de Educação Infantil, principalmente, a partir do que é apresentado acerca de personagens brancos e negros presentes na literatura infantil. Os resultados apontam ser possível perceber que as crianças, embora pequenas, já apresentam hipóteses sobre a inserção social das pessoas negras e que, através da televisão, alguns estereótipos podem ser evidenciados nos discursos infantis. Analisando como as crianças se relacionam com as diferenças, como elas enxergam a si mesmas e como enxergam o outro, percebeu que as crianças se relacionam a partir daquilo que vivenciam em seu cotidiano, através dos programas de televisão a que assistem, das pessoas com que têm contato em seu dia a dia, dos livros de história que são lidos para elas, dos bonecos com os quais brincam. Elas também influenciam as relações entre seus pares, com as pessoas com as quais têm convívio,

"produzindo modos de pensar de sua professora, que corre atrás de mais teorias que possam dar conta do que elas estão produzindo em seu dia a dia na sala de aula" (BISCHOFF, 2013, p.103).

Os dados das quatro pesquisas levantadas (SOUZA, 2009; TRINIDAD, 2011; BISCHOFF, 2013 e GAUDIO, 2013) denunciam que as crianças negras seguem sofrendo ainda discriminações e preconceitos referentes ao seu pertencimento étnico-racial. Tal processo é prejudicial para todas as crianças contribuindo negativamente para a construção de suas identidades.

Como fora anteriormente mencionado, as pesquisas que serviram de base para nossas análises foram produzidas entre 2003 e 2013. A data inicial coincide com a promulgação da Lei nº 10.639/03 que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática —História e Cultura Afro-Brasileira. Entendemos que mudanças e alterações, ao longo dessa década, estiveram ressaltadas na produção acadêmica.

A partir da Lei nº 10.639, da aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Parecer 03/2004 e da Resolução 01/2004, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), vimos florescerem os debates sobre a questão étnico-racial, que estavam sendo desconsiderados. Essas políticas institucionalizaram a necessidade da discussão do racismo, preconceitos e discriminações que acontecem no seio das instituições escolares.

O objetivo que orientou a escrita deste artigo foi compreender como a infância e a raça vem sendo pesquisada, a partir das dissertações e teses produzidas no período 2003-2013. Para tanto, realizamos uma análise de cada uma das 3 teses e 23 dissertações de mestrado encontradas. Subdividimos as pesquisas em seis subtemas, e elegemos o subtema "Pesquisa com crianças sob a ótica da raça", para desenvolver uma reflexão crítica mais detalhada.

No subtema investigado encontramos quatro dissertações, cujas pesquisas ao abordarem discussões relacionadas a infância e a raça, tiveram como referência, os estudos da Sociologia da Infância. As pesquisadoras (SOUZA, 2009; TRINIDAD, 2011; BISCHOFF, 2013 e GAUDIO, 2013) conceberam que o espaço da Educação Infantil deve configurar-se como um espaço não apenas para as crianças, mas *das* crianças. É nesse lugar onde a criança tem participação ativa que as culturas infantis se produzem.

Neste sentido refletimos que as crianças, em suas diversidades, como todos os seres humanos, constroem culturas, são capazes de dar sentidos às suas ações e realizar interações. "Nas suas relações com os adultos e nas suas relações com outras crianças, partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são actualizados nesse processo educativo" (SARMENTO, In: FILHO e PRADO, 2011, p. 43). Compreendemos que não existe uma cultura infantil, mas uma diversidade de culturas.

Tradicionalmente na escola, até mesmo a Educação Infantil se constituiu como um espaço de controle e disciplinamento às crianças, com objetivo de prepará-las para a vida adulta. As crianças eram consideradas passivas à cultura escolar. Entretanto, consideramos a Educação Infantil uma etapa importante na constituição do sujeito, que deve ter como proposta um pensar diferente, que vislumbre maior potência para a diferença, que precisa ser retirada do lugar do estranho e do horrível, para ser recolocada no lugar que revele sua potência e sua vida.

Entendemos que as crianças compreendem o mundo em que vivem e desenvolvem conceituações em torno das relações étnico-raciais. Por isso, a Educação Infantil deve estar atenta para reprimir a discriminação, para identificar preconceitos e estereótipos aprendidos socialmente e para impedir que tais valores se reproduzam e violem os direitos das crianças. Na construção de uma sociedade igualitária, é importante que a Educação Infantil seja um espaço que se constitua de aprendizagens formadoras, de valorização da diversidade étnico-racial das crianças e adultos. Vasconcellos e Sarmento (2007, p. 33) afirmam que:

> A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer.

Refletimos com Bischoff (2013, p.102) na necessidade de superarmos a compreensão de crianças subestimando-as ou tornando-as inocentes. A autora, que realizou pesquisa a partir da metodologia de pesquisa com crianças, considera que:

> Há dois limites que se impõem àqueles que se propõe pesquisar com crianças, o de não subestimá-las, ou seja, tomá-las como inocentes, puras, livres de julgamentos de valor, de preconceitos, e também de não colocá-las em outra margem, totalmente oposta, qual seja a de que elas terão opinião sobre tudo mas o farão aos moldes do adulto. Pesquisar com crianças, isso eu senti na pele durante toda a pesquisa, é pensar sobre o impensável, é esperar pelo inesperado, aceitar o que poderia nos parecer, a um primeiro olhar, inaceitável, pois as crianças, elas vivem nesse limite entre realidade e fantasia, entre o que os adultos esperam delas e o que elas esperam de si mesmas, elas negociam esses limites, mas talvez não com a prepotência do adulto, e sim com sua curiosidade, com sua vontade de descobrir o que não está posto, o que está além daquilo que nós, em nossas posições adultocêntrica, conseguimos enxergar.

O reduzido número de pesquisas que trazem à baila as relações étnico-raciais e dão destaque à metodologia de pesquisa com crianças, nos leva a considerar a extrema relevância da discussão sobre as relações étnico-raciais que permeiam nossa sociedade em geral e a Educação Infantil em particular. Isso nos remeteu à reflexão sobre a importância do papel dos professores de Educação Infantil no estabelecimento de práticas antirracistas e na formação de professores alinhada a um projeto de sociedade mais democrática.

É importante questionar a cultura que tem dominado as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Posicionamo-nos contra os preconceitos imbuídos à incapacidade de crianças pequenas, considerando-as tábulas rasas. Opomo-nos também à configuração de hierarquias e de relações de dominação etárias, de raça-etnia e quaisquer outras.

Entendemos que promover o respeito à diversidade é subverter os paradigmas ocidentais, de forma que valores estéticos, históricos e culturais sejam compartilhados heterogeneamente pelas crianças que frequentam a Educação Infantil. Reforçamos a necessidade de rompimento com o ideário hegemônico, que tem marcado tanto o racional quanto o imaginário no Brasil, para ver a potência de algo novo, mais inclusivo a todas as crianças.

Destacamos que falar de educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil implica um processo de educação de todas as crianças, não se limitando às crianças negras. Crianças negras e brancas compartilham modos de operar das culturas infantis e estão expostas às representações hegemônicas.

"Em um mundo onde as palavras se enfeitam de silêncio" (FANON, 2008, p.189), consideramos que o reduzido número de pesquisas que enfatizem as especificidades étnico-raciais das crianças e educadores na Educação Infantil pode colaborar para a manutenção da crença na democracia racial brasileira, reforçando que não há necessidade de um trabalho de educação das relações étnico-raciais nessa etapa.

Rosemberg (2012, p.18) informa que: "Assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores (as) negros (as) e brancos(as) a se envolver

com o tema da Educação Infantil, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo". Este é outro desafio que emerge para uma educação antirracista, o aumento das pesquisas sobre infância e raça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISCHOFF, D. L. (2013). *Minha cor e a cor do outro: qual é a cor dessa mistura?* 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Paraná BRASIL

BRASIL (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

_____(2003). Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que *estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", e dá outras providências*. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003, p. 1.

_____(2004). Parecer CNE/CP 003/04. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Diário Oficial da União, 10 mar. 2004.

DAYRELL, J. et.al (2009). Juventude e escola. In: SPOSITO, M. (Org.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006) (p.*57-126*).* 1 ed. Belo Horizonte: Argumentum.

FANON, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA. Trad. Renato da Silveira

FERREIRA, N. S (2002). As pesquisas denominadas "Estado da arte". *Educação & Sociedade*, a. XXIII, n. 79, p. 257-272, ago

GAUDIO, E. S. (2013) *Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero.* 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ROSEMBERG, F. (2012) A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.* (p. 11-46).São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)

SARMENTO, M. J. (2005). Geração e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91. p. 361-378.

_____(2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. (p.27-60) .Campinas: Autores Associados.

SOUZA, F. M. de (2009). *Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças*. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

TRINIDAD, C. T (2011). *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.* 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (2007) (Org.). *Infância (In)Visível.* São Paulo: Junqueira&Marin

ENTRE CENAS E IMAGENS: POR UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA DA INFÂNCIA

Gilda Ramalho de Carvalho[1]
Suellen Cristina A. de Araujo[2]
Bianca Santos Chisté[3]

Resumo

É comum ouvirmos que as crianças não são capazes de realizar atividades e até mesmo que são frágeis e ingênuas, portanto tomamos a função de decidir por elas o que, quando, como fazer; romantizando a forma opressora e autoritária que as tratamos. As práticas educativas não se distanciam dessa maneira de pensar a criança. Pensando nisso, esse trabalho é alcançado pelas seguintes inquietações: Como romper uma relação de superioridade e inferioridade que atravessa a relação do adulto com a criança? O que pode imagens produzidas, por crianças, nos levar a pensar em práticas educativas distanciadas do olhar e fazer colonizador da infância e da criança? Encontramos em Kohan (2005), Maschelein (2008), Schérer (2009), Leite (2011) possibilidades de reflexão em torno das questões que nos inquietam. O projeto propõe uma pesquisa que de um modo geral podemos pensá-la na condição de uma *pesquisa como experiência* (LEITE, 2011), está sendo desenvolvido com crianças de 3 a 5 anos e professoras de uma Instituição Municipal de Educação Infantil, em Rolim de Moura - Rondônia, em encontros semanalmente previstos em situações do cotidiano durante, nos quais são oferecidas câmeras para que, crianças e professoras, produzam imagens (fotográficas e fílmicas). Essas imagens direcionarão nosso olhar para pensar, com as professoras, em uma educação distanciada dos modelos fixos e pré-estabelecidos, distante das modulações pedagogizada e psicologizada que tem alcançado os espaços da educação infantil.

Palavras-chave

Infância; Imagens; Práticas Educativas; Descolonização.

[1] UNIR. Brasil. gilda_pedagogia@hotmail.com

[2] UNIR. Brasil. suellenaraujo2806@gmail.com

[3] UNIR. Brasil. bianca@unir.br

> O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê, é preciso transver o mundo. (BARROS, 2013, p. 324)

A pesquisa que temos desenvolvido com produção de imagens por crianças de 3 a 5 anos em uma instituição de Educação Infantil, no município de Rolim de Moura, Rondônia tem nos levado a pensar sobre o conceito de infância, de crianças e a relação com as práticas educativas. Desde Platão pensa-se a infância e a criança. Mesmo que Platão em seus *Diálogos* não tenha se utilizado propriamente do conceito de infância, já se considerava a criança como "futuros guardiões da *polis* [...]" (KOHAN, 2005, p. 56), por isso, devia-se pensar em sua educação. Até então não existia um termo especifico que as denominassem, entretanto o filósofo se utilizava de palavras como *paîs* que segundo Kohan (2005, p. 31) "é alimentar ou alimenta-se"*;* e *néos "*jovem, recente*",* palavras estas que designam a essa fase da vida como o novo, o jovem a ser alimentado desde o nascimento para a formação de um homem ideal para *pólis,* para denominá-las.

A visão platônica da infância, de acordo com Kohan (2005, p. 28) circunscreve a infância em "análise educativa, com intencionalidades políticas", pois sua educação dará lugar a uma "*pólis* mais justa, mais bela, melhor". Há uma valorização da infância em função de seus efeitos na vida adulta, por isso, é importante ocupar-se da criança e de sua educação, tendo em vista pelo que deverá vir a ser. Nesse sentido, primeira marca distinguida no conceito platônico de infância, de acordo com Kohan (2005) é a da *possibilidade* quase total, que esconde uma visão negativa, depreciativa da infância, pois, cria-se uma expectativa em relação ao que a criança poderá ser e fazer em benefício da *pólis*. Esse olhar a criança como possibilidade futura, revela um ser que nada pode no presente. Assim, essa fase da vida humana é representada por um ser sem forma, incabado, incapaz, incompleto, de fácil convencimento e totalmente maleável.

Esse período é visto, ainda, no pensamento platônico, com *inferioridade* frente ao homem adulto. A imagem da infância aparece associada a outros estados inferiores, como o de embriagez e de velhice. Persiste aqui, uma visão da infância como ausência, vazio, insana, enferma, louca. As crianças ainda são comparadas às mulheres e aos escravos, com percepção limitada, inexperientes, sem conhecimentos, ou seja, seres subjugados, em posição inferior na sociedade.

Além disso, a infância está ligada a falta de experiência e sem condições de entender as questões pertinentes a vida do adulto, da *pólis* e da política, por isso torna-se um ser desqualificado, excluído e *desprezado*. Para qualificá-lo é necessário educá-lo. A partir disso, a criança torna-se um *material da política*, pois são guardiões do futuro, e sua educação justifica a melhoria da qualidade humana da *pólis*. Há um interesse na criança, não pelo que ela é, mas pelo que ela poderá vir a ser.

Essa imagem da infância representada por um ser sem a razão, impetuoso, desordeiro, insolente, áspero, irrequieto, indômito nasce com Platão, perpassa a pedagogia cristã de Santo Agostinho, chegando até nós por meio do racionalismo cartesiano, como aponta Gagnebin (2005, p. 168):

> [...] a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco primitivo; que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas em suas tendências selvagens, irrefletidas, egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas.

Ainda persiste em nosso meio, ideias sobre a infância e sobre a criança, em que a considera como com ser vazio, que não tem a capacidade de pensar e tomar decisões. Para Schérer (2009, p.194) temos "a infância como fonte de erro, o romantismo opõe a infância valorizante lugar de verdade" com o discurso de estar protegendo-as, mas, o que não analisamos

e não enxergamos a criança, a infância que esta a nossa frente, não lhes permitimos que e sejam verdadeiramente crianças, que explorem e vivam suas próprias experiências.
Possibilitando-nos então pensar que com todas as diferenças da formação cultural e social que atravessaram épocas, a infância que pensamos nos dias atuais tem muita proximidade com a da antiguidade, pois, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 387) infância é o período de crescimento, do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. A palavra tem origem do Latim infantia (in= negativo; fari= falar) que significa a ausência de fala; quando dissemos ausência de fala não nos referimos ao fato de não saber falar, mas o de não poder expressar, apropriar-se da fala para decidir por si só.
Poderíamos então dizer que, coloniza-se a infância. Coloniza-se a infância nas escolas, mas também nas igrejas, nas famílias, em toda relação que adultos tem com crianças e infância. Colonizar a infância é produzir uma imagem que define o que ela é, o que ela não é e o que ele não pode ser. Então parece que a infância, para além de uma invenção social, ela é também, uma invenção política. A partir do momento em que a criança vai sendo descoberta, vai se tornando foco do olhar direcionado dos adultos (ARIÈS, 1981; GHIRALDELLI JR, 1997; NARODOWSKI, 2001), vai se compreendendo suas especificidades, ela torna-se alvo de intervenção política e científica. A maneira adultocêntrica de pensar a infância, no qual a criança é vista como um ser em falta, um ser incompleto justifica a necessidade de intervir e governá-la.
Nos espaços dos dispositivos comanda-se, ordena-se, controla-se saberes, organiza-se, calcula-se, mede-se, aperfeiçoa-se, estabelecem-se funções. Por meio desses dispositivos pode-se governar o mundo, os seres, as pessoas, adultos e crianças, governar então a infância.
Estando a todo o momento dividindo a infância em partes, períodos e impondo como podem se comportar em cada um desses momentos. "a criança, o aluno, é importunado, desde a mais tenra idade, por quatro espécies contraditórias de educação: A dogmática, a cúpida, a insurgente e a evasiva." (SCHÉRER, 2009 p.45). A dogmática refere-se a um período em que a criança é exposta a uma verdade absoluta sem que te deem a chance a abrir-se para discussões sendo assim facilmente manipulada, docilizadas etc. Diferente do insurgente, que por sua vez mostra um sujeito contrário às opiniões, conhecido como revolucionário, por muitos tratados como rebeldes, mas o que seria rebeldia na realidade em que vivemos? Poderíamos aqui classificar vários motivos para que um sujeito seja taxado como rebelde, todavia em se tratando de infância um motivo muito conhecido é a desobediência.
Quais seriam as possibilidades que a partir de pensadores como Kohan (2005) podemos desconstruir essa visão romântica de infância? Como podemos determinar a infância como etapa para formar e moldar, se o mundo, o ambiente em que vivemos e as pessoas com quem nos relacionamos estão em constante mudança e transformação? E nós como sujeitos viventes em um mundo em constante transformação somos quando adultos totalmente formados, estamos prontos e imodificáveis?

Então pensando a infância como elemento em que está em constante transformação a partir de todos os momentos vivendo e experienciando o mundo em um devir- criança, este que para Schérer (2009, p.20) "é a escapada, a linha de fuga da infância"e para Kohan (2005) "essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da historia, como revolução como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário numa linha de fuga num detalhe.

Esta infância minoritária, que através das produções imagéticas produzidas pelas crianças, nos apresentam como elas, no contexto da educação infantil pensam experienciam e vivem o mundo dentro da sala de aula, em que apesar de ter que se manter sentada, de seguir as regras ainda encontram maneiras um jeito de brincar, de movimenta-se, de viajar e ser a historia que ali escuta. Talvez essa seja a infância que pode nos levar a pensar e ser a criança que inventa que imagina sem amarras e sem medos.

Benjamim (1994) e Masschelein (2008, p. 37) nos convidam a e-ducar o olhar, nos convidam a deslocar-me, a colocar-me no caminho, pois, caminhar envolve "ver, abrir os olhos, ter um novo olhar [...] para que possamos ver o que é visível e [...] e para que sejamos transformados." Deslocar o olhar no qual a criança é vista como ser que será, um ser do futuro, olhar da instrução e das questões próprias da educação, para olhá-la, ou melhor olhar as crianças, a infância desde elas mesmas, desnudadas do olhar daquele que deve ser formado pelo adulto. De acordo com Masschelein (2008, p. 37)

> O e-ducar o olhar requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor).

Segundo Freire (1987) a escola precisa ser um local agradável para que a criança tenha vontade de retornar e assim dedicar-se ao que lhe é proposta. Por outro lado, pensar em um ambiente onde a criança em descobrimento, tenha total liberdade pra buscar o novo seria surreal, porem podemos imaginar sim que com cuidado e dedicação possamos deixar de lado esse olhar tutelador e tratar a criança como um ser, que mesmo tendo tempo e experiências de vida diferente a de um adulto, possui conhecimentos e experiências importantes para a vida. É possível "conhecer" a criança distanciada da ideia de moldá-la, ou mesmo de tentar dizer com nossas palavras de adulto o que é uma criança? E se perguntássemos: qual é o seu lugar? O que pode uma criança?

Ao nos propormos a pensar a descolonização da infância precisamos ir ao encontro da criança, da infância, abandonando os nossos vícios, o nosso mundo, mundo criado que nos afasta da criança. Precisamos ascender ao tartamudo, como provoca Barros (2013, p. 380), "[...] Por que não ascender de volta para o tartamudo", distanciar das modulações, dos protolocos, para buscar na infância, na infância das coisas alguns indícios para pensar as experiências educativas e a própria pesquisa com crianças, uma pesquisa *como experiência*, (LEITE, 2011), pois, é lá, no tartamudo que as crianças, a infância (e nós também) podem libertar-se das amarras impostas, da padronização, da colonização e da dominação adultícia, por meio do inesperado, do inusitado, da abertura, do acontecimento, como lugar na dobra, no *intermesso*, que faz surgir outros modos de vida.

As produções imagéticas das crianças têm possibilitado então pensar para além de uma educação predominantemente "psicologizada" e "pedagogizada" no discurso e na prática, para além da ditadura do como e quando, na busca de *controlar todas* as variáreis do trabalho docente, e para além das verdades legitimadas e constituídas em torno da infância e da criança. Temos então encontrado algumas reflexões que indicam algumas possibilidades para pensarmos "o que pode as imagens produzidas pelas crianças nos ajudar a pensar a criança, a infância e sua relação com mundo, a educação e a formação de professores da infância.

As imagens nos apresentam crianças que extrapolam a sua organização como organismo, crianças inventadas nas experimentações, na intensidade dos encontros, ultrapassando a

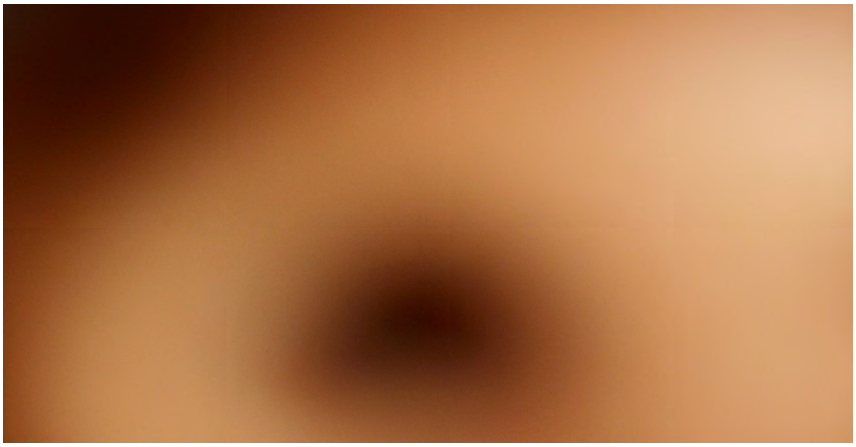
criança biológica. Crianças capazes de afetarem-se também pelas forças da sua época e do momento preciso em que atuam. Esses modos de agir, de sentir, de experimentar, de pensar — envolvendo uma atitude de escuta do mundo com o corpo todo, uma abertura, um estado de alerta e de conectividade — abordam uma experiência intensiva com o mundo. Um tipo de vibração que extrapola os limites da criança molar, envolvendo o lugar e tudo o que está em volta. São processos de diferenciação pulsando, o devir-criança em movimento.

As crianças provocam uma relação íntima, efetiva, afetiva não só com o ser pessoa, mas com as coisas. As câmeras filmadoras e fotográficas são usadas como extensão do próprio corpo. Elas desaparecem como equipamento de filmagem e fotográfico e aparece como corpo, corpo que explora e descobre o espaço, o tempo, o mundo, os seres. Foi por meio desses *corposcâmeras* e da *câmerascorpos* que capturamos a expressão "Nossa senhora... é céu!!", a descoberta do céu por uma criança através dos olhos que atravessam a câmera. Parece que a câmera, nas mãos das crianças nos apresenta outra visibilidade diante do mundo.

O que ponto é que na produção de imagens (fotografias e filmagens) amadoras, profissionais, acadêmicas, de uso pessoal ou comercial observamos certa intencionalidade na captura e registro das imagens. No entanto, com as crianças observamos que elas, na maioria das vezes, não buscam um foco, mas o acham. Parece que com as crianças as coisas acontecem de modo diferente, primeiro há o encontro, depois a busca; seria como se a intencionalidade viesse depois do encontro, e não antes dele.

As crianças nos apresentam muitas descobertas e nos indicam que o lugar fronteiriço é também um lugar de desejo, de escolhas, de liberdade, de encontro com o outro e consigo mesmo, é lugar, é o entre-lugar de luta pela sobrevivência do pensamento que se coloca em movimento para inventar possibilidades outras de pensar o mundo. É também o espaço, como afirma Larrosa (2006, p. 62) de "obstáculo e promessa, fechamento e abertura". Os enredos das crianças nos apresentam essa linha tênue, esse espaço instável, perigoso, no qual as crianças rompem e se arriscam desafiando e modificando as normas e as regras adultícia.

Outro dado relevante é que as crianças introduzem a escola sua própria "didática", sua maneira singular de aprender, pelo corpo *todo*, outras formas e outros sentidos de escola, de políticas sociais, de mundo, de relação com o outro. Elas, as crianças, constroem uma lógica, que, para além de pedagógica ou escolar, é uma forma potente e rigorosamente pensante, reflexiva, sentida, experienciada. Provocando-nos a pensar em outras maneiras de fazer e viver a educação, a educação na infância.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariés, P. (1981*). História social da criança e da família.* Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC.

Barros, M. (2013). *Poesia Completa.* São Paulo: Leya.

Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política.* Obras Escolhidas I. São Paulo: Editora Brasiliense.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ferreira, A. B. de H. (2010). *Dicionário Aurélio*. Curitiba: Editora Positivo.

Gagnebin, J. M. (2005). *Sete aulas sobre linguagem, memória e história.* Rio de Janeiro: IMAGO.

Ghiraldelli JR, P. (1997). (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez.

Kohan, W. (2005). *Infância, Entre a Educação e a Filosofia.* Belo Horizonte. MG: Autêntica.

Larrosa, J. (2006). As crianças e as fronteiras: varias notas a propósito de três filmes de Angelopoulos e uma coda sobre três filmes iranianos. In: TEIXEIRA, I. A. de C.; Larrosa, L. e Lopes, J. de Sousa. (Orgs.). *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica.

Leite, C. D. P. (2011). *Infância, Experiência e Tempo.* São Paulo: Cultura Acadêmica.

Masschelein, J. (2008). E- ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade.* v. 33, n. 1, jan/jun.

Narodowski, M. (2001). *Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.

Schérer, R. (2009). *Infantis. Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte, Autêntica.

ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS? REPRESENTAÇÕES, RECONHECIMENTO E VIVÊNCIAS NA INSTÂNCIA DE FAMÍLIA E MENORES

Helga Cláudia Fernandes Ribeiro Teixeira e Castro[1]

Resumo

Pesquisar a infância e as crianças em contextos institucionais específicos implica um compromisso com as políticas e as práticas, considerando que as mudanças nas culturas políticas e legislativas ilustram a perceção do que constitui a infância e como se compõem as relações entre adultos e crianças. Nesta perspetiva procura-se conhecer, compreender e analisar os contextos de atuação das crianças na justiça, suportada na expressão jurídica da participação.

Uma abordagem interdisciplinar e o estudo de caso operacionalizado em quatro seções de família e menores, marca as opções metodológicas, uma vez que permite espelhar as diferentes dimensões e contextos, e oferece uma base de comparação no âmbito da organização judiciária.

Não obstante os obstáculos e resistências, a participação das crianças tem grande potencial nas mudanças socioculturais no mundo de hoje - de risco, global, dinâmico, multicultural, complexo, reprodutível – uma vez que integram a construção social em curso. Ainda que a participação seja contextual ou fragmentária é: um direito fundamental da infância, uma marca de cidadania e exigência de um discurso dos direitos da criança. Assim, profissionais e decisores políticos necessitam superar o foco organizacional da participação atual e, as crianças necessitam de uma agenda para a ação. Porque… "Eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura". (Alberto Caeiro em "O Guardador de Rebanhos - poema VII").

Palavras-chave

Criança, direitos, participação, seções de família e menores

[1] CIEC-UMinho, Portugal, helgacastro@sapo.pt

Introdução

Este artigo constitui uma versão alargada da comunicação oral submetida ao III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança e pretende apresentar, genericamente, o projeto de investigação aprovado no âmbito do doutoramento em Estudos de Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho, direcionando o olhar para o direito de participação que assiste à criança enquanto sujeito de direitos, bem como algumas das questões suscitadas através da investigação no contexto institucional. Neste sentido, a interrogativa que subjaz no título evidencia a forma, o modo e o lugar que as práticas judiciárias permitem esse exercício de participação das crianças.

Este posicionamento denota, desde logo, que a pesquisa comunga de uma visão de cidadania que inclui as crianças como seres humanos plenos, capazes, competentes e, portanto, sujeitos ativos, participantes e codecisores nas questões que afetam o seu presente e o seu futuro. Neste sentido, pretende-se contribuir para uma cidadania das crianças que clama por políticas públicas mais consistentes e adequadas, por práticas mais assertivas e oportunas que promovam verdadeiras interações, sejam mais protetoras dos direitos das crianças e envolvam a sua participação nas decisões coletivas.

Pretende-se evidenciar a conjugação entre o contexto institucional, vide tribunal, e as interações das crianças nesse e com esse espaço, que pode ser expressa em múltiplas dimensões nomeadamente: instituição v pessoa, formal v. informal, tecnicismo v comunicação, interpretação jurídica *stricto sensu* v direitos vividos, audição v. consideração sobre os conhecimentos manifestados, entre outros.

Representação

Características específicas das crianças enquanto grupo social, fragilidade, dependência, incapacidade, tolerância legal para a vitimização e desenvolvimento para uma autonomia progressiva, entre outros, foram os denominadores que deram origem aos múltiplos compromissos, de natureza supranacional, que se traduziram nas declarações, convenções e protocolos abertos à assinatura e ratificação. Nesta construção histórica que se foi operando, em torno dos direitos da criança, temos vindo a assistir a uma paulatina e crescente densificação desses direitos, traduzidos na afirmação legal da criança como sujeito. Porém, o paternalismo e a subordinação são ainda uma constante, nas atitudes e nas práticas, bem como alguns procedimentos e medidas de controlo social. Esta premissa contribui para reafirmar a perspetiva de Qvortrup (1995 citado em Dornelles & Fernandes, 2012, p. 39) "os adultos afirmam que as crianças devem ser ouvidas, mas na maioria das vezes são tomadas decisões, que vão ter consequências nas suas vidas, sem que as mesmas sejam levadas em conta".

As razões que subjazem a esta práxis judiciária podem ser encontradas no contexto histórico, da formação académica e profissional, bem como na própria construção institucional. Melo *et al.* (2009) corroboram que a prática judicial tem mantido as crianças afastadas do litígio e não presentes no contexto judicial *stricto sensu*, a menos que a sua audição seja essencial - contrariando regras e princípios plasmados, em particular, na Convenção sobre os Direitos da Criança. Estas restrições a esse exercício estão suportadas em argumentos como: o risco de lhes provocar traumas por ouvi-las neste contexto; pela necessidade de se abordarem questões ou assuntos com alguma gravidade; ou ainda, porque as crianças podem ser facilmente manipuladas e apresentarem um discurso fabricado (IAC, 2009). Este afastamento que resulta numa não presença das crianças nas seções de família e menores traduz, na senda de Liebel (2007, p. 57) "[que] ter direitos não significa necessariamente ser capaz de praticá-los".

Este desafio de dar a conhecer a expressão jurídica da participação, neste tempo e lugar, revelado através da "law in action" (Santos, 1993) põe em evidência as inúmeras dificuldades enfrentadas na prática profissional. Desde logo, porque implica a atribuição de poder às crianças, num relacionamento profundamente desigual com os adultos (Boyden, 1997

citado em Ackermann, Feeny, Hart, & Newman, 2003), mas também porque exige novas responsabilidades para assegurar que tal participação é coerente e em conformidade com os interesses e as formas de comunicação das crianças (Barbosa, 2014; Tisdall & Davis, 2014).

Consolidar um espaço que permita a participação das crianças exige o confronto com um sistema complexo de interações, em torno da partilha de responsabilidades e de compromissos entre crianças e adultos. Reynaert *et al.* (2009) referem que para além destas dificuldades são enfrentadas outras limitações, mormente, *tokenism*, questões de poder não resolvidas, consulta sobre assuntos triviais, exclusão sistemática de algumas crianças (deficientes, minorias étnicas e crianças com menor idade) e reduzido impacto das suas opiniões na prática. Contudo, podem ainda ser identificadas outras barreiras quando pretendemos aferir do cumprimento ou da execução do direito a participar, e elas são: o tempo, os múltiplos significados que a participação pode assumir, as interpretações baseadas nas experiências centradas no adulto, as práticas e dimensões organizacionais, as questões de idade e de cidadania, a discrepância na linguagem e/ou vocabulário, a não consideração sobre novas formas de abordagem possíveis na relação com a criança, etc.

Estes e outros argumentos têm contribuído para justificar a incompetência das crianças na participação, na negociação, na influência e na codecisão com os adultos (James & James, 2004; Sarmento, 2009; Wyness, Harrison, & Buchanan, 2004). Daí que autores, como Cockburn (2005), argumentem que as estruturas formais precisam ser (re)projetadas em atenção às diferentes idades e interesses das crianças.

Nestes termos, as instituições e a sociedade em si devem responder ao desafio – como ouvir as opiniões das crianças e reconhecer sua importância na construção social? Porque ao não as ouvir, estamos a negar-lhes a sua existência e não cumprir o seu direito a participar (Cussiánovich, n.d.), além do mais "a participação das crianças não é apenas um processo de escuta de crianças, de audição suas vozes ou de aceder aos seus pontos de vista, experiências, medos, desejos e incertezas: ele contém a possibilidade de as crianças descobrirem e negociarem a essência de quem são e o seu lugar no mundo" (Graham & Fitzgerald, 2010, p. 137). A audição das crianças implicará, atentas as considerações aludidas, a capacidade de reconhecer o outro como outro e suporá encontro, comunicação e compromisso (Cussiánovich, n.d.). Assim, ouvir as crianças não se reduz ao cumprimento de uma mera técnica, mas antes "uma maneira de pensar e de nos vermos na relação com os outros e para o mundo" (Rinaldi, 2005 citado em Moss, Clark, & Kjørholt 2005, p. 6, *apud* Hartcourt & Einarsdottir, 2011, p. 303).

Então... com justiça, promover compromissos que permitam a todos participar (as crianças, em particular) como pares na vida social, mobilizando-nos no sentido de "desmantelar obstáculos institucionalizados que impedem alguns indivíduos de participar, em igualdade de condições com os outros como parceiros plenos na interação social" (Fraser, 2009, p. 17). Uma vez que se entenda que "a participação é não apenas uma questão de acesso e de associação, mas uma batalha e conquista dos recursos e lugares" (Faleiros, 1993, p. 77), devendo porquanto ser assumida como um direito fundamental de infância e uma marca de cidadania, pois é uma condição *sine qua non* para um discurso dos direitos das crianças na dimensão política, económica e simbólica.

Reconhecimento

Segundo Smith (2007) um dos fios condutores na rede de teorias que conformam os estudos da criança é o conceito de direitos da criança, na medida em que consagram que a criança tem acesso aos direitos civis, políticos, culturais, económicos e sociais, é um ser humano completo e pode reinvindicar reconhecimento e justiça. Vannobbergen (2015) mais acrescenta, quando afirma que "a atenção para os direitos da criança apareceu à luz como um protesto contra a falha contínua de reconhecer as crianças" (p. 61).

Rousseau foi uma das vozes pioneiras na defesa da criança e um dos primeiros a reconhecê-la como ser autónomo e com direitos próprios, escrevendo: "é altura de se falar menos nos deveres das crianças e mais nos seus direitos" (Magalhães, 2002, p. 27). De igual modo, o reconhecimento da infância como grupo social autónomo e porquanto separado dos adultos só veio a operar-se após o iluminismo. Este reconhecimento tardio (que melhor se concretiza a partir da modernidade), na perspetiva de Heywood (2002), veio trazer à infância a consagração enquanto norma universal depois de se ter desenvolvido enquanto sentimento. Todavia, a criança continua(va) a estar configurada sob o espectro da imaturidade social e da negatividade, que a conduzirá a futuro cidadão, ainda que se afirme uma crescente consciência ética e jurídica da humanidade contemporânea (Reis, 2002) que se concretiza na revolução dos direitos da criança a que se assistirá.

Portugal foi um dos primeiros países a promover a viragem para um direito diferenciado, de natureza preventiva, tutelar e eminentemente subjetivo, com a Lei de Proteção à Infância, de 27 de maio de 1911. Esta consagrou um regime jurídico para as crianças que se encontravam em perigo mediante um direito substantivo e adjetivo próprio para menores de dezasseis anos. Desde então, e até cá, temos assistido a sucessivos avanços e recuos, a grandes inovações e pequenas alterações jurídicas, a novas definições e meros aprimoramentos, mas sobretudo assistimos a uma complexificação dos desafios, os quais exigem mais recursos e investimento.

Os normativos mais recentes no âmbito da participação da criança vêm confirmar, na forma, as preocupações seguidas no âmbito internacional para um envolvimento da criança em todos os processos que com ela se relacionem e para uma justiça amigável das crianças. Assim, a criança tem direito a ser ouvida, devendo a sua opinião ser tida em consideração pelas autoridades judiciárias na determinação do seu interesse superior. Essa audição deve ser precedida da prestação de informação clara sobre o significado e alcance da mesma garantindo-se, em qualquer caso, a existência de condições adequadas para o efeito, designadamente: a não sujeição da criança a um espaço ou ambiente intimidatório, hostil ou inadequado à sua idade, maturidade e características pessoais; bem como a intervenção de operadores judiciários com formação adequada. Importará ainda ressalvar - sempre que o interesse da criança o justificar - o tribunal, a requerimento ou oficiosamente, pode proceder à audição da criança, em qualquer fase do processo, a fim de que o seu depoimento possa ser considerado como meio probatório nos atos processuais posteriores, incluindo o julgamento. De igual modo, também se promoverá uma abstenção de repetição de diligências já efetuadas (relatórios sociais ou exames médicos), salvo quando o interesse superior da criança exija a sua repetição ou, esta se torne necessária, para assegurar o princípio do contraditório.

O despertar de um novo paradigma da infância implicou, *de iure*, o abandono da visão da infância numa perspetiva meramente assistencialista, para se reconhecerem as crianças como agentes ativos e participativos na sociedade. Este protagonismo da defesa, promoção e consolidação dos direitos da criança implica os Estados na definição de uma nova regulação pública e privada da família e na organização da proteção social da família e das crianças. Todavia, como Liebel (2012 citado em Vandernhole, Desmet, Reynaert, & Lembrechts, 2015) evidencia, este processo de definição de um quadro normativo dos direitos das crianças continua a refletir uma lógica de cima para baixo, ou seja, continua a ser conduzida exclusivamente por adultos e sem o contributo das crianças na definição desses direitos. Vandernhole *et al.* (2015) referem ainda que "*os direitos das crianças não devem ser reduzidos à sua codificação legal*" (p. 40), sendo porquanto necessário desenvolver mais conhecimento acerca da interação entre os direitos da criança (enquanto conjunto de normas) e as suas realidades sociais.

Não obstante todas as limitações e/ou críticas aos instrumentos jurídicos em vigor, estes consagram segundo Sarmento, Fernandes & Tomás (2007, p. 192) "uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de ser titulares de direitos e um indicador da sua capacidade de participação". Pode ainda acrescentar-se que representam o culminar

de esforços em torno da definição de mínimos que obrigam os Estados e, que convocam todos os membros da sociedade na adoção de novas práticas.
Assim, hoje a controvérsia estende-se à autonomia do direito das crianças como área científica e à capacidade legal para as crianças exercerem os seus direitos de modo autónomo. Verhellen (2015) identifica três tendências neste domínio, vide: reformista, cujos argumentos assentam na presunção da incompetência das crianças, muito embora defendam que adquirem essa competência mais cedo do que o previsto nos normativos legais, considerando pois que deveria ser revista a questão da maioridade em baixa; liberal, que faz assentar os seus argumentos no princípio moral da igualdade entre todas as pessoas pelo que qualquer forma de discriminação baseada na idade é moralmente errada, restando pois o reconhecimento dessa capacidade às crianças; emancipatória, a qual defende a presunção da competência das crianças ainda que balizada pelo princípio *iuris tantum*, isto é, exceto quando se confirmar que não possuem essa competência.
Em jeito de conclusão, e corroborando Gaitán (2014), será necessário superar uma visão meramente legalista dos direitos e compreender os direitos da criança como um trabalho em curso que se vai aperfeiçoando, num processo constante de transformação. E, neste processo, implicar os profissionais pois através da práxis se cumprem os direitos e se assegura o seu exercício, seja mediante a valoração do seu depoimento ou pela adequação dessa audição de acordo com as caraterísticas de desenvolvimento da criança. Tal como afirma Wyness (2015), o alcance das atividades discursivas das crianças e a forma como a voz da criança acontece são definidos por adultos (inseridos nos seus contextos institucionais); ou ainda, Lee (2001, citado em Wyness, 2015) que defende que a voz da criança é normalmente mediada pelos adultos, em virtude da natureza institucional da participação, bem como das relações de poder e responsabilidades dos adultos sobre as crianças.

Onde estão as crianças? Vivências nas seções de família e menores

Pesquisar a infância e as crianças em contextos institucionais específicos implica um compromisso com as políticas e as práticas, considerando que as mudanças nas culturas políticas e legislativas ilustram a perceção do que constitui a infância e como se compõem as relações entre adultos e crianças. Neste projeto de investigação balizado por um enquadramento conceptual centrado na perspetiva legal e jurídica que conforma os direitos da criança e na sociologia da infância implica também o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, convocando nessa consideração o princípio da não discriminação, o interesse superior da criança e o direito à participação que lhe assiste. Considerando os pressupostos enunciados, devemos entender a justiça como a experiência de alteridade absoluta, tal como Jacques Derida enfatiza.
Assim, a abordagem interdisciplinar marca as opções metodológicas que nortearam o estudo de caso, operacionalizado em quatro seções de família e menores, mediante a análise documental de processos judiciais. A escolha da metodologia teve subjacente a adequação às exigências de complexidade e profundidade, bem como a possibilidade de espelhar as diferentes dimensões e contextos, além de oferecer uma base de comparação no âmbito da (re) organização judiciária.
Sob as lentes dos estudos da criança e do direito (das crianças) os objetivos deste projeto de investigação estão balizados, entre outros, por evidenciar onde e como nos posicionamos neste tempo e lugar no cumprimento afetivo e efetivo do direito a participar, sob pena de se tornar um exercício vazio, um gesto simbólico ou uma forma de controlo social. Desta feita pretende-se, nomeadamente: conhecer as formas e as razões que assistem à participação das crianças nas seções de família e menores; destacar como a justiça pensa e reconhece a criança.
Não havendo ainda resultados definitivos ou finais a apresentar (uma vez que a investigação está ainda em curso) podemos, contudo, afirmar que em Portugal as questões das crianças nas instâncias de família obedecem a uma realidade nova e recente. Desde logo,

marcada por um novo modelo de gestão na organização judiciária, pela centralidade social que se anuncia mediante o alargamento da base territorial das circunscrições judiciais que se faz coincidir com as capitais de distrito (com exceção de Lisboa, Porto e ilhas) e pela formação das comarcas e jurisdições orientadas pela especialização. Sendo que este princípio deve ser entendido enquanto resposta jurídica aos processos judiciais e à proteção das crianças, procurando que a justiça possa ser mais flexível e mais próxima da população – concebida em função do volume de casos, dimensão geográfica e acesso aos transportes públicos.

Além disso, podemos confirmar que os litígios em análise nas secções de família e menores são marcados por contextos de conflito e tensão dentro da família, por um controlo e monitoramento institucional, em particular Segurança Social e Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, pela supremacia dos relatórios enquanto suporte das decisões judiciais, pela falta de cultura judicial quer das crianças como dos adultos, que a presença das crianças no tribunal e o seu direito a ser ouvida e a participar nas decisões que lhes dizem respeito continua a não ser uma prática consolidada, o paternalismo e a subordinação tendem a ser uma constante ainda que tendencialmente camuflada, o "tribunal" (de um modo geral) e os agentes judiciários continuam a assumir um estatuto de sobranceria e de repressão.

Ainda que as normas internacionais e nacionais afirmem o direito da criança a ser ouvida, informada, não discriminada e envolvida nos processos judiciais e administrativos que com ela se relacionem, a generalidade das decisões envolvendo a família e as crianças são tomadas em contexto judicial sem que as crianças sejam chamadas a esse exercício do direito a participar. Tal como já referido por outros autores (Melo *et al.*, 2009; Sottomayor, 2014), a presença das crianças no tribunal e o seu direito a ser ouvido e a participar nas decisões que lhes dizem respeito tem sido imperfeitamente executada, reduzindo a sua presença às situações em que se revela essencial e estando a relação entre pais, crianças e profissionais muitas vezes circunscrita ao cumprimento dos requisitos legais e processuais.

Um outro elemento que não poderá ser ignorado diz respeito ao défice, seja de estruturas como de meios, que permitem esse mesmo exercício com respeito pela sensibilidade e intimidade criança. Não obstante as novas configurações do mapa judiciário operada pelo DL 49/2014, de 27 de março, que estabelece o regime aplicável à organização e funcionamento dos tribunais judiciais e que tinha por escopo melhorar o funcionamento dos tribunais – proporcionando uma justiça de melhor qualidade para o cidadão mediante uma resposta judicial mais flexível e mais próxima do cidadão, mas também uma justiça mais célere e eficaz, mais acessível e menos dispendiosa, houve oportunidade de confirmar que assim nem sempre se passa.

Uma das secções não oferece condições com dignidade para se operar a justiça – o espaço não é acolhedor, apesar de limpo, é escuro, o mobiliário é antigo e nem sempre em bom estado; todos quantos necessitam de se deslocar à seção apenas têm algumas cadeiras para aguardar no espaço das secretarias, isto é, não há salas; tendencialmente as famílias, as crianças, as testemunhas, os técnicos que acompanham os processos, etc. acabam por aguardar no patamar do elevador, um espaço frio e com ressonância. Numa outra seção os funcionários judiciais não têm um espaço próprio para atendimento e, inclusive nem todos têm visibilidade para o balcão dos serviços do Ministério Público, que partilham. Não obstante algumas melhorias, continua a ser nos corredores, sem garantia de respeito pela privacidade que as questões se vão colocando, que os acordos se vão discutindo, que a informação vai sendo veiculada, que as quezílias se vão dirimindo, que as advertências se vão esboçando, etc.

Ainda no que há reforma diz respeito, constatou-se que nas seções do interior maior impacto a reforma acabou por operar, mas em sentido contrário à intenção do legislador. Efetivamente, não se consegue cumprir justiça quando se verifica uma dificuldade de acesso

do cidadão que dista da comarca, não tem transportes e vive em situação de carência económica. Esta situação tanto mais se agrava quando as seções de proximidade não atendem a determinadas questões, se revelam insensíveis às dificuldades e/ou não têm recursos para operar novos modelos de intervenção. A título meramente exemplificativo, as muitas dificuldades ao nível do funcionamento do sistema de videoconferência, que utilizado praticamente todos os dias sem que se consiga garantir a sua operacionalidade, revelando os funcionários alguma dificuldade em lidar com as anomalias.

O tribunal continua a ser um contexto institucional rigoroso, formal, simbólico e acima de tudo não amigável para as crianças, uma vez que não têm a oportunidade "*como um grupo social de exprimir eficazmente os seus interesses comuns*" (Thomas, 2007, p. 207) e o protagonismo reconhecido às crianças não se vê refletido nas práticas, permanecendo o direito a participar refém de invisibilidade, da afonia e da não presença perpetuada pela herança sociocultural.

Os números não são suficientes para dar conta da realidade, de modo que para contribuir para o conhecimento será necessário trazer para o debate as representações, as experiências e as sugestões apresentadas pelas crianças pois, são elas, que vivem essa experiência na primeira pessoa, porquanto as melhores posicionadas para confirmar se os seus direitos estão a ser afetivamente e efetivamente cumpridos ou não. Porém, não se ignora que as perceções, os significados e o grau de compreensão/conhecimento que as crianças têm acerca do sistema judicial determinam de forma inequívoca a sua participação no processo judicial.

Como disse o poeta o caminho faz-se caminhando... Assim todos quantos trabalham para e com as crianças devem procurar: compromissos sociais que permitam às crianças participar enquanto pares; maneiras de incluir o conhecimento das crianças sobre os seus direitos na prática. Bem como superar a teoria das relações de poder baseada na dicotomia adultos versus crianças, a naturalização sobre a incompetência das crianças, além dos múltiplos obstáculos institucionalizados.

Tal como argumenta Kohan (2007) é necessário "pensar a infância a partir do que ela tem não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. Essa mudança de perceção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la" (p. 101). Porque... "Eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura". (Alberto Caeiro em "O Guardador de Rebanhos - poema VII").

Bibliografia

Ackermann, L., Feeny, T., Hart, J., & Newman, J. (2003). *Understanding and evaluating children's participation: a review of contemporary literature*. Disponível em https://www.plan.org.au/~/media/Documents/Research%20and%20Reports/Child_Participation_Literature_Review.ashx. Consultado em 23 de março de 2014.

Barbosa, M. C. S. (2014). A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa, 9*(1), 235-245.

Cockburn, T. (2005). Children as participative citizens: a radical pluralist case for "child-friendly" public communication. *Journal of Social Sciences* (19), 19-29.

Cussiánovich, A. (n.d.). Protagonismo, participación y ciudadanía compomente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia in *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp. 86-102). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Dornelles, L. V., & Fernandes, N. (2012). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Disponível em http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/. Consultado em 28 de outubro de 2014.

Faleiros, V. d. P. (1993). *Saber profesional y poder institucional*. Disponível em http://rau.edu.uy/fcs/dts/miguez/faleirosparticipacion.pdf. Consultado em 6 de abril de 2010.

Fraser, N. (2009). *Reenquadrando a justiça num mundo globalizado* (Vol. 77). São Paulo: Lua Nova.

Gaitán, L. (2014). *De "menores" a protagonistas: los derechos de los niños en el trabajo social* (Vol. 4). Barcelona: Libros A Punto.

Graham, A., & Fitzgerald, R. (2010). Children's participation in research: some possibilities and constraints in the current australian research environment. *Journal of Sociology, 46*(2), 133-147.

Hartcourt, D., & Einarsdottir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, *19*(3), 301-307.

Heywood, C. (2002). *A history of childhood: children and childhood in the west from medieval to modern times*. Cambridge: Polity Press, Humphries.

IAC. (2009). *O superior interesse da criança na perspectiva do respeito pelos seus direitos*. Lisboa: Centro de Estudos, Documentação e Informação sobre a Criança.

James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing childhood: theory, policy and social practice*. Hampshire e New York: Palgrave MacMillan.

Kohan, W. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios da filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Liebel, M. (2007). Paternalism, participation and children's protagonism. *Children, Youth and Environments, 17*(2), 56-73.

Magalhães, T. (2002). *Maus tratos em crianças e jovens*. Coimbra: Quarteto Editora.

Melo, H., Raposo, J., Carvalho, L., Bargado, M., Leal, A., & D'Oliveira, F. (2009). *Poder parental e responsabilidades parentais*. Lisboa: Quid Juris.

Reis, A. M. (2002). *A revolução dos direitos da criança*. Porto: Campo das Letras.

Reynaert, D., Bouverne-de-Bie, M., & Vandevelde, S. (2009). A review of children's rights literature since the adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood, 16*(4), 518-534.

Santos, B. S. (1993). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento.

Sarmento, M. J. (2009). Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. *O Social em Questão, 21*(Infância: construções contemporâneas), 15-30.

Sarmento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Cultura, 25*, 183-206.

Smith, A. B. (2007). Children as social actors: an introduction. *The International Journal of Children's Rights*, *15*(1), 1-4.

Sottomayor, M. C. (2014). *Temas de direito das crianças*. Coimbra: Edições Almedina.

Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights, 15*(2), 199-218.

Tisdall, E. K. M., & Davis, J. (2014). Making a difference? Bringing children's and young people's views into policy-making. *Children & Society, 18*(2), 131-142.

Vandernhole, W., Desmet, E., Reynaert, D., & Lembrechts, S. (2015). *Routledge international handbook of children's rights studies*. London e New York: Routledge.

Vanobbergen, B. (2015). Children's rights and childhood studies: from living apart together toward a happy mariage. In W. Vandernhole, E. Desmet, D. Reynaert, & S. Lembrechts (Eds.), *Routledge international handbook of children's rights studies* (pp. 60-76). London e New York: Routledge.

Verhellen, E. (2015). The Convention on the Rights of the Child: reflections from a historical, social policy and educational perspective. In W. Vandernhole, E. Desmet, D. Reynaert, & S. Lembrechts (Eds.), *Routledge international handbook of children's rights studies* (pp. 43-59). London e New York: Routledge.

Wyness, M. (2015). *Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Wyness, M., Harrison, L., & Buchanan, I. (2004). Childhood, politics and ambiguity: towards an agenda for children´s political inclusion. *Sociology, 38*(1), 81-99.

POR UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Livia Carvalho de Assis[1]
Bethânia Alves Costa Zandomínegue[2]

Resumo

Este trabalho realiza uma síntese integradora de pesquisas que utilizam a *Sociologia da Infância* e/ou os *Estudos com o Cotidiano* como referenciais epistemológicos e teórico-metodológicos para a intervenção da Educação Física com a Educação Infantil. Esses referenciais, nos estudos analisados, buscam compreender as crianças como sujeito de direitos, praticantes do cotidiano, produtoras de cultura e protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem empreendidos pela escola. O objetivo é analisar as pesquisas em um quadro interpretativo mais amplo, formulando sínteses integradoras. Para tanto, adota a Metassíntese Qualitativa como pressuposto metodológico. Utiliza como fonte treze estudos que dialogam com esses referenciais e a a Análise de Conteúdo para o processo de interpretação dos dados. Estabelece três eixos de análise: concepção de criança, conteúdo de ensino e metodologia. Com base na interpretação desses eixos, propõe a síntese integradora para a constituição de uma perspectiva pedagógica para a intervenção da Educação Física com a Educação Infantil, que considera a centralidade das crianças nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos por essa área do conhecimento.

Palavras-chave

Sociologia da Infância. Estudos com o Cotidiano. Metassíntese. Educação Física. Educação Infantil.

[1] *Mestre em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória/ES. Docente substituta da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória/ES, Brasil. E-mail: livia.carvalhodeassis@gmail.com*

[2] *Doutoranda em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória/ES. Docente da Universidade Vila Velha - UVV, Vila Velha/ES, Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: bethabill@yahoo.com.br*

Introdução

Neste estudo, estabelecemos a correlação entre os pressupostos epistemológicos e teóricos da Sociologia da Infância (SI) (Sarmento, 2008) e com os Estudos com o Cotidiano (EC) (Certeau, 1994). Esses dois campos servirão de base[3] para refletirmos sobre a constituição de uma perspectiva pedagógica para a intervenção da Educação Física (EF) com a Educação Infantil (EI).

Elegemos essas duas áreas como pilares dessa reflexão pelo fato de a SI considerar as crianças como atores sociais nos seus mundos de vida e compreender a infância como categoria social do tipo geracional. Já os EC, por mostrar possibilidades de materialização de uma base teórico-metodológica de ensino que vai ao encontro dessa perspectiva sociológica. Esses pressupostos, em consonância com os trabalhos analisados, auxiliaram-nos na compreensão de uma prática pedagógica da EF centrada nos interesses e possibilidades das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2013) destacam que a EI no Brasil possui uma dupla função: cuidar e educar. Nela, a criança deve ser concebida como sujeito histórico-social e de direitos, produtora de cultura, que constrói, nas relações que estabelece com os outros e com o mundo, a sua identidade.

Apesar dos avanços em relação às concepções de infância, ainda persistem representações e práticas pedagógicas que veem os infantis como seres incompletos (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003). As crianças são representadas por um conjunto de procedimentos que negam as suas ações e autorias, sob o argumento de que não têm condições de tomar decisões e pensar por si mesmas. Portanto, as práticas pedagógicas são apropriadas pelas escolas de forma funcionalista, sendo utilizadas para sanar as ausências que as crianças supostamente apresentam.

Aliada a essa concepção de infância, muitas escolas de EI vêm focalizando, em seus currículos, um modelo "escolarizante" de educação, adotando, desde cedo, a mesma lógica operatória do ensino fundamental (Andrade, 2010). No caso específico da EF, os modos de intervenção na EI têm sido marcados pela perspectiva psicomotora (Sayão, 1999). Habitualmente, essa concepção considera apenas o desenvolvimento maturacional.

Andrade Filho (2011) afirma que, a EF tem se apoiado em propostas pedagógicas[4] que não foram concebidas para a EI, desconsiderando as especificidades da pequena infância. No mesmo sentido, Sayão (1999) afirma que o modo de operar da EF nessa etapa de ensino está ancorado em modelos produzidos para as séries iniciais do ensino fundamental, pois, para a autora, não existe uma proposta pedagógica da EF para a EI.

No intuito de superar as práticas e as representações até aqui expostas, estudos no campo da EF têm assumido outros pressupostos para orientar a sua ação pedagógica no contexto da EI. Esses estudos estão ancorados, sobretudo, na SI e/ou nos EC.

Garanhani (2005) tem revelado a necessidade de estudos que ofereçam aos profissionais da EI subsídios para uma prática pedagógica sobre a cultura de movimento adequada à pequena infância e afirma que esses estudos devem ser oriundos de situações concretas de ensino-aprendizagem. São as experiências advindas do cotidiano e a reflexão que se faz sobre essa experiência, e com ela, que poderão indicar caminhos para a intervenção do professor nessa etapa da educação básica.

---

[3] *Embora as nossas reflexões estejam centradas nesses dois campos, ampliaremos o diálogo com outras perspectivas teóricas.*

[4] *No caso específico, a crítica incide sobre a utilização da proposta do Coletivo de Autores (1992).*

Ao focalizarmos os estudos que discutem a intervenção da EF com a EI ancorados na SI e/ou nos EC, constatamos a necessidade de pesquisas que compilem as contribuições dos mesmos. É nesse contexto que elegemos o objetivo de analisar e comparar esses trabalhos, em um quadro interpretativo mais amplo, formulando sínteses integradoras que possibilitem eleger elementos para construção de uma de uma perspectiva pedagógica da EF com a EI.

Metodologia

Como metodologia, utilizamos as Metassíntese Qualitativa (MQ) (Lopes & Fracolli, 2008). A MQ é uma pesquisa bibliográfica. Ela busca fortalecer o papel dos estudos qualitativos, reunindo os conteúdos primários disponíveis sobre determinado tema, a fim de compreender os fenômenos e expandir os conhecimentos.

Ao compilarmos estudos qualitativos sobre a intervenção pedagógica da EF nos *espaços-tempos* da EI, buscamos realizar uma interpretação abrangente que, pautada na contribuição de cada estudo, apresentasse uma síntese integradora de todos. Ao reunirmos resultados de pesquisas que possuem temas correlatos, temos um quadro interpretativo mais amplo, que nos possibilita comparar, traduzir e analisar dados originais que resultam em novas interpretações.

O *corpus* da análise é constituído por estudos que abordam as temáticas "EF, EI, Intervenção Pedagógica, SI e/ou EC", que foram produzidos entre os anos de 1996 até abril de 2014[5], provenientes da Universidade Federal do Espírito Santo, dos centros de EF e Educação. O processo de construção do *corpus* consistiu na consulta do Currículo *Lattes*[6] dos professores desses dois centros, para identificação das s pesquisas que atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos para esse estudo. Após essa consulta foram selecionados 13 trabalhos que foram organizados pela natureza das publicações, conforme mostra o Quadro 1:

CAPÍTULO DE LIVRO	ARTIGO	DISSERTAÇÃO/TESE
Nunes e Santos (2006)	Amaral, Silva, e Marchiori (2010)	Nunes (2007)
Mello, Santos, Votre, Klippel, e Rosa, (2012a)	Nunes e Neto (2011)	Andrade Filho (2011)
Mello, Santos, Costa, e Alves (2012b)	Andrade Filho (2013)	Klippel (2013)
Santos, Mello, Klippel, Nunes, e Ferreira Neto (2012)	Oliveira, Martins, e Pimentel (2013)	Rosa (2014)
Mello, Assis, e Santos (2013)		

Quadro 1 – textos analisados

[5] *O ano de 1996 foi escolhido em função da criação da LDB, momento que a Educação Infantil passa a ser considerada como primeira etapa da educação básica. O mês de abril de 2014, em função do momento em que começamos analisar os dados.*

[6] *Todos os professores da Universidade Federal do Espírito Santo possuem o currículo cadastrado na Plataforma* Lattes.

Interpretação dos dados

Utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) (Franco, 2007) para sistematizar e interpretar os dados produzidos. Neste estudo as análises incidiram sobre as mensagens escritas, extraídas dos trabalhos. O pesquisador retira das mensagens que trabalha, os sentidos dos conteúdos manifestos, relacionando-os com outros dados, pois, de acordo com Franco (2007, p. 30), "[...] um dado sobre o conteúdo de uma mensagem é sem sentido, até que seja relacionado a outros dados".

As categorias temáticas construídas orientaram os pontos de análises entre os trabalhos selecionados. Por meio delas, retiramos das pesquisas unidades analíticas acerca do problema do estudo; em seguida, procedemos às inferências e, por fim, produzimos interpretações que nos permitiram compor uma nova síntese.

Para realização da análise temática, construímos eixos reflexivos, que foram estabelecidos após a leitura dos textos. Estabelecemos, de acordo com o objetivo desta pesquisa três eixos analíticos – concepção de criança, conteúdos de ensino e metodologia – os quais estão expressos no Gráfico 1. Do lado esquerdo do gráfico, estão descritos os títulos dos eixos; do lado direito, na barra superior, encontra-se a quantidade de textos que apresentam fragmentos que se correlacionam com os eixos; e, na barra inferior, encontra-se a quantidade de unidades de registros relacionadas a esses eixos:

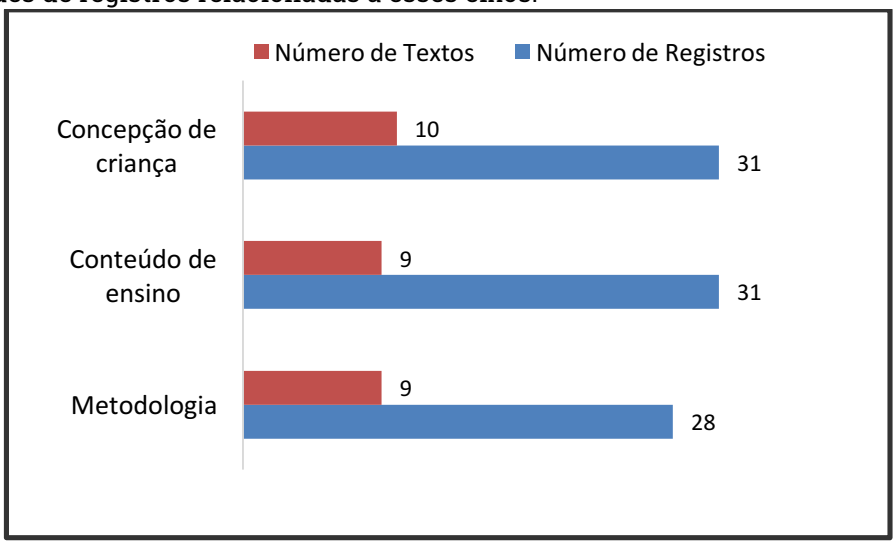


Gráfico 1 – Eixos de análise

Os eixos acima destacados constituem o panorama das temáticas que foram estabelecidas. No entanto, para maior aprofundamento, analisamos cada eixo separadamente. Eles se desdobraram em subcategorias, que foram abordadas em interface com os pressupostos teóricos que orientam este estudo e com referenciais afins. Para caracterizar as subcategorias, apresentamos três unidades de registros - *trechos* - de cada categoria.

1) Concepção de Criança

Na análise desse eixo, estabelecemos as seguintes subcategorias temáticas: singularidades da criança e características do desenvolvimento infantil. Essas estão expressas no Gráfico 2:

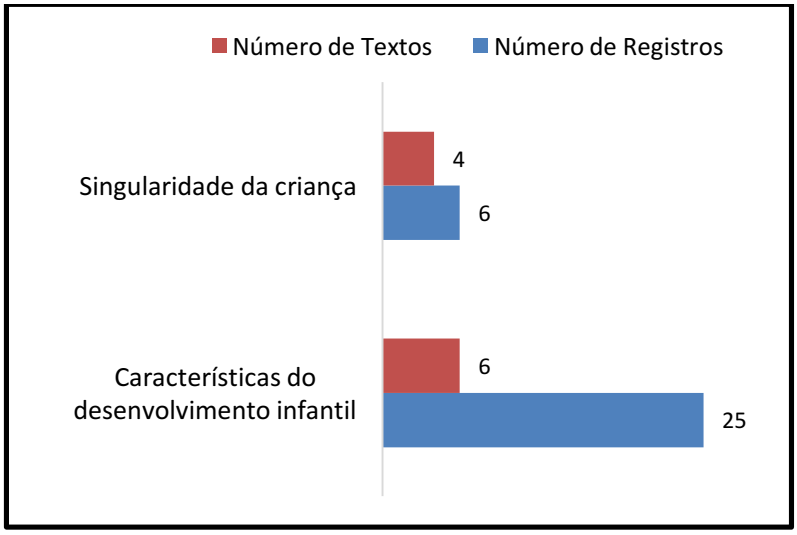


Gráfico 2 – Concepção de criança

Análise 1.1 – Singularidades da criança

Em relação à singularidade da criança, observamos que parte significativa dos textos analisados as concebem como seres históricos e sociais, cujos processos de desenvolvimento não são determinados por etapas fixas. As crianças agem de maneira singular, conforme suas especificidades, e não por comportamentos biologicamente determinados. Os fragmentos demonstram situações que evidenciam a heterogeneidade do comportamento infantil:

> Impossível perceber homogeneidade numa aula com tantas crianças, com formas diferentes de se relacionar com a brincadeira e com as pessoas (Nunes & Ferreira Neto, 2011, p. 6).

> [...] ratificando nossa afirmação de que existe um consumo produtivo do jogo que não é idêntico a todos os jogadores, mas subjetivamente condicionado aos interesses das crianças com a atividade (Klippel, 2013, p. 91).

> Admitindo que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira diversificada e não linear [...]. A partir dessa compreensão, ele (professor) pode promover mediações que atendam às aspirações e às possibilidades do grupo de crianças com o qual está lidando, superando, dessa forma, abordagens pautadas em regras fixas de desenvolvimento, determinadas pela idade cronológica (Rosa, , p. 80).

A psicologia e a biologia, por muito tempo, constituíram-se como referências centrais nos estudos das crianças. Desse modo, as práticas pedagógicas desenvolveram-se em torno da representação de que o ensino deve adequar-se às diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Essas etapas estão atreladas à maturação do organismo, ao crescimento e às fases universais de desenvolvimento (Sarmento, 2013).

A SI compreende que as crianças estão, sim, em processo de desenvolvimento, mas que esse processo não é prerrogativa delas, pois todos os seres estão em constante transformação. Nesse sentido, o campo da SI propõe ampliar a concepção de infância para além

das perspectivas biológicas e psicológicas tradicionais. Considerando os fragmentos descritos anteriormente, compreendemos que, se o desenvolvimento estivesse atrelado somente às etapas fixas, as crianças não agiriam de modo tão singular. Todas iriam comportar-se conforme padrões preestabelecidos e do modo como os professores haviam orientado, mas as experiências pessoais fazem com que cada indivíduo aja de determinada maneira, conforme a ocasião, imputando um consumo produtivo aos bens culturais ofertados nas aulas (Certeau, 1994).

Análise 1.2 – Características do desenvolvimento infantil

Apesar das singularidades das crianças, paradoxalmente, os trabalhos também evidenciam aspectos relacionados ao desenvolvimento que são comuns à grande parte das crianças, como se observa nos fragmentos:

> A construção de estratégias de trabalho para as turmas de diferentes faixas etárias não deve negligenciar os processos das crianças de maturação, movimentação (Nunes, 2007, p. 132).
>
> As atividades realizadas com as turmas do Berçário I estão relacionadas com as demandas sensório-motoras; já as aulas construídas com o Berçário II têm a imaginação como centralidade do processo pedagógico (Mello et al., 2012a, p. 101).
>
> [...] é na interação também com o objeto que as crianças constroem mecanismos mais gerais de funcionamento e apropriação do conhecimento (Oliveira et al., 2013, p. 120).

Além de as crianças apresentarem singularidades, elas possuem características do desenvolvimento que são comuns a todas, conforme observamos nos fragmentos.
Compreendemos que as práticas pedagógicas da EF desenvolvidas com elas precisam contemplar essas especificidades nas relações de ensino-aprendizagem. De maneira geral, os dados apontam características maturacionais e o modo como esse processo pode ser considerado no fazer pedagógico.
De acordo com Vygostky (1994) as crianças, em média, até dois anos e meio de idade, estão em processo de desenvolvimento em que os objetos são utilizados como fonte de prazer para satisfazer suas necessidades, pois há uma ligação mais concreta com o mundo. Os dados apontam essas características e destacam a realização de atividades ligadas à relação sensório-motora e aos objetos concretos.
Com o desenvolvimento maturacional e com a influência da cultura que as cercam, as crianças vão estabelecendo novas relações com o meio. Por exemplo, a percepção com os objetos deixa de ser mecânica e passa a ser ativa, ou seja, a criança começa a estabelecer sentidos, "[...] é a passagem da percepção puramente fisiológica para percepção cultural, em que as imagens visuais passam ter um brilho incomum" (Vygotsky, 1994, p. 159). Um dos modos para potencializar essa transição é a utilização de jogos e de brincadeiras, principalmente as de faz de conta, para as crianças da EI que começaram a desenvolver os sistemas simbólicos de representação da realidade.
Para Vygotsky (1994), as crianças na EI estão, a todo o momento, submetidas a processos de desenvolvimento biológico e cultural, há uma linha tênue e não tem como conceber essa relação por meio de etapas predeterminadas.

2) Conteúdo de ensino

Na análise desse eixo, estabelecemos as seguintes subcategorias temáticas: o jogar e o brincar como especificidade da criança; potencialidades das brincadeiras e dos jogos, conforme descrição no Gráfico 3:

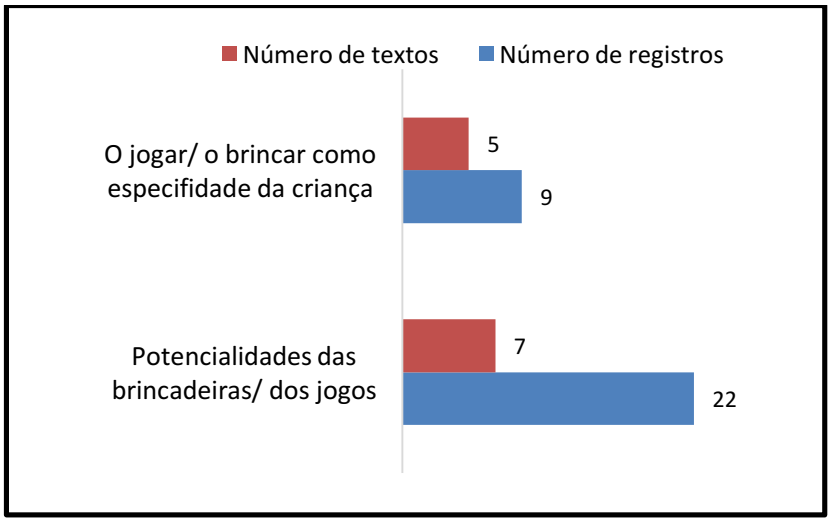


Gráfico 3- Conteúdo de ensino

Os fragmentos evidenciam o agir, materializado no jogar e no brincar, como elemento central no trabalho pedagógico com as crianças:

> [...] as experiências de movimento corporal das crianças são uma fonte instituidora de um modo válido de reconhecer a criança como sujeito de ação social pelo seu ponto de vista (Andrade Filho, 2011, p. 230).
>
> [...] para as crianças, basta ficar no pátio para que os jogos apareçam e esses jogos surgem conforme o que há de disponível e segundo os interesses que elas têm naquele momento (Klippel, 2013, p. 106).
>
> Esse objeto social que perpassa o cotidiano infantil – a brincadeira – é marcado pela historicidade cultural e que por si compõe a cultura infantil (Oliveira et al., 2013, p. 123).

Os registros evidenciam que a ação, materializada nos jogos e nas brincadeiras, é um aspecto constituinte do comportamento infantil. As crianças com os seus pares produzem cultura por meio de suas ações.
Considerando que o agir é a principal forma de expressão e de relação das crianças com o mundo e com os outros, ressaltamos a potencialidade pedagógica da cultura de movimento para o desenvolvimento e socialização delas. A ação é carregada de sentidos e se manifesta, sobretudo, nos jogos e nas brincadeiras. Sarmento (2008) destaca que essas práticas fazem parte da cultura infantil.

Há uma ampla discussão acerca dos jogos e das brincadeiras nos documentos que orientam a EI do Brasil[7]. Esses documentos afirmam que as manifestações culturais lúdicas são constitutivas da infância e, por isso, se configuram como eixos norteadores do trabalho pedagógico.

Análise 2.2 – Potencialidades pedagógicas dos jogos e das brincadeiras

Os fragmentos evidenciam as potencialidades dos jogos e das brincadeiras para a intervenção pedagógica da EF com a EI nos diferentes níveis desta etapa da educação básica:

> A configuração do processo de ensino-aprendizagem da EF na EI para as crianças em idade pré-verbal deve levar em consideração a importância que o jogo de manipulação tem na construção de conhecimento de mundo dessas crianças e suas implicações para o seu aprendizado e desenvolvimento (Mello et al., 2012b, p. 100).
>
> No contexto do jogo verbal, após o aparecimento da linguagem, jogar passa a ser potencialmente uma fonte de comunicação das crianças consigo e com os outros, sejam eles objeto, sejam pessoas (Santos et al., 2012, p. 114).
>
> [...] é difícil para a criança separar o significado do objeto, ou seja, operar com signos. Durante o desenvolvimento do processo de operar com signos, é comum observamos nos jogos a utilização de objetos semelhantes ao real (Mello et al., 2013, p. 74).

Para que o jogo faça sentido para a criança e se torne um meio adequado para o trabalho pedagógico, é necessário atentar para os aspectos culturais e biológicos do desenvolvimento. Considerando os fragmentos, percebemos reflexões dos autores sobre esses aspectos, com especial atenção para os jogos manipulativos e simbólicos.

As crianças mais novas, que ainda não possuem uma linguagem verbal articulada, estabelecem relações com o brincar que Coutinho (2013) denominou como movimentos de *encontro e fruição*: o primeiro revela a ação social entre os bebês; o segundo denota a apreciação de brincadeiras realizadas de modo solitário com a manipulação de objetos. Para a autora, esses dois movimentos despertam nas crianças o prazer, a alegria e a oportunidade de criação. Por isso, entendemos que as instituições de EI, em especial os professores de EF, devem oferecer oportunidades para que elas vivenciem essas possibilidades.

Para que as situações de fruição sejam significativas e enriquecedoras para as crianças, os textos apontam a necessidade de organizar o ambiente com elementos significativos.

A brincadeira como encontro é um momento privilegiado para a internalização e ressignificação da cultura. Ela é ampliada à medida que as crianças desenvolvem a linguagem oral; entretanto, o seu início é mediado pela própria linguagem corporal. Coutinho (2013) destaca que esses momentos são potencializados por situações do faz de conta, em que as crianças transitam entre o imaginário e o real.

Sarmento (2002) salienta que a criança, desde a mais tenra idade, começa a desenvolver experiências primordiais com os jogos simbólicos. Segundo o autor, essas experiências

[7] *Indicadores de qualidade na educação infantil (Brasil, 2009), entre outros.*

contribuem para a construção de sentidos nas ações delas que, progressivamente, interagem e constroem coletivamente, com os seus pares, experiências de vida e apreensão do mundo em que vivem. Por isso, como evidenciado nos fragmentos apresentados, os jogos de faz de conta passam a ser fonte de prazer e de criação para as crianças.

3) Metodologia

Na análise desse eixo, estabelecemos a categoria consumo produtivo, conforme a representação no Gráfico 4.

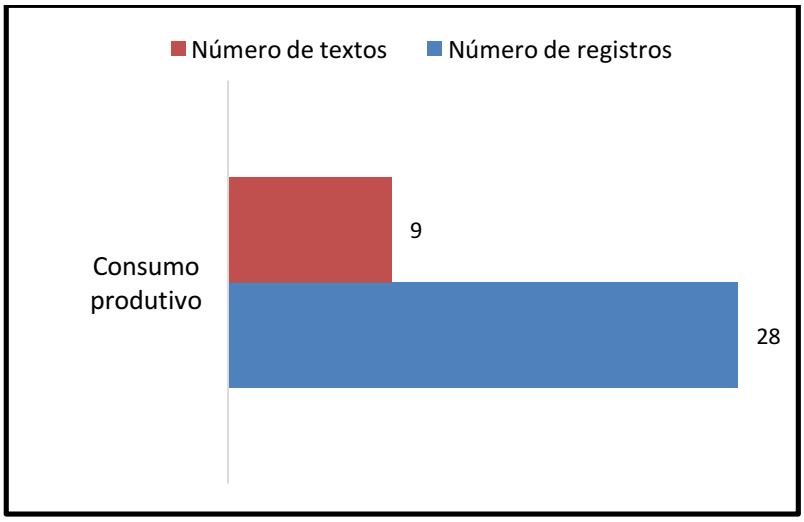


Gráfico 4 – **metodologia**

Análise 3.1 – Consumo produtivo

Os registros abaixo explicitam os modos como às crianças consumiram as práticas realizadas nas aulas de EF.

> [...] durante nossas intervenções percebeu-se que as crianças não se reduzem ao espaço da aula uma vez que elas inventam mil maneiras de fazer o cotidiano. Jogando com os mecanismos de disciplina através de ações "minúsculas" como, por exemplo, quando ao final da intervenção ainda continuam brincando, aprendendo e desenvolvendo-se, as crianças se afirmam enquanto consumidoras do brincar para além do momento do que numa situação escolarizada, remeteria ao espaço da aula (Oliveira et al., 2013, p. 129).

> [...] frequentemente as crianças gostam das atividades que lhes são prescritas. Entretanto, interferem decisivamente no modo como as atividades são realizadas. Na ação as crianças sugerem e até impõem outros conteúdos e outros modos de experienciá-los, diferentes daqueles que normalmente a professora prescreve (Andrade Filho, 2013, p. 60).

> Elas (crianças) não se restringiram a fazer somente o que o professor propôs, pois desenvolveram ações autônomas e criativas a partir do que foi sugerido pelo docente. Também inventaram outras formas de brincar, ou seja, consumiram à sua maneira o que

> foi oferecido. Mesmo tão pequenas, elas ressignificaram os modos de brincar apresentados pelo professor e produziram cultura (Rosa, 2014, p. 71).

Os dados revelam o consumo produtivo das crianças, dando visibilidade a aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos nas intervenções pedagógicas. Normalmente o que os consumidores fazem desaparece nas organizações, os produtos não deixam lugar para o consumidor marcar a sua existência. Esses usos particulares que as crianças fazem nas aulas de EF, na maior parte dos casos, se perdem em meio à organização escolar, ao modo como as instituições se estruturam. Para Certeau (1994, p. 93), esses usos

> [...] são tanto menos visíveis como as redes do enquadramento se fazem mais apertadas, ágeis e totalitárias [...] eles desaparecem nas organizações colonizadoras cujos produtos não deixam lugar para consumidores marcarem sua atividade.

Porém, existe fora dessa lógica, daquilo que as instituições conseguem organizar, uma vida cotidiana, com operações e usos práticos que foram constituídos e reconstituídos de acordo com as situações vivenciadas, conforme evidenciado nos registros.

As maneiras de fazer obedecem a regras diferentes daquelas propostas para a aula. As crianças agem taticamente ante as estratégias para fazer valer as suas vontades e necessidades, "[...] criam um jogo mediante a estratificação de funcionamento diferentes e interferentes" (Certeau, 1994, p. 93). Elas são praticantes ativos, que interpretam e agem no mundo. Para além do consumo puro e simples, elas desenvolvem ações, fabricam formas e alternativas de usos. Eles criam para si maneiras de utilizar a ordem imposta sem sair das aulas de EF.

De maneira geral, os registros denotam que as crianças procuraram realizar as atividades nas aulas de EF conforme foram propostas pelos professores, mas, em algumas situações, essa convergência de expectativas não se manteve ao longo de toda atividade, desencadeando ações táticas delas em face das estratégias estabelecidas pelo professor. Pensando em elementos para uma perspectiva pedagógica centrada nas crianças, consideramos necessário dar visibilidade a essas "resistências" que ocorrem nas aulas, pois entendemos que elas são as "chaves" no estabelecimento de práticas que respeitem as expectativas e interesses das crianças.

Considerações Finais

Neste estudo, realizamos uma síntese integradora de trabalhos que utilizaram os EC e/ou a SI como referenciais epistemológico e teórico-metodológico para a intervenção pedagógica da EF com a EI. Demos visibilidade aos trabalhos que foram nos cotidianos das instituições infantis, pois acreditamos na força estética e política desse tipo de pesquisa.

Elegemos esses dois campos de conhecimentos por acreditarmos na potencialidade que eles apresentam para materializar práticas pedagógicas centradas nos interesses das crianças, considerando-as como produtoras de culturas. Sarmento (2013) ressalta a importância da articulação entre diferentes campos do conhecimento nos estudos com as crianças, para romper com os desafios praxiológicos e para compreender as crianças em sua complexidade.

Ancorados na articulação desses dois referenciais, concebemos as crianças como figuras centrais nos processos de ensino-aprendizagem empreendidos com a EI. Nessa perspectiva, as práticas em EF realizadas nesse contexto devem considerar os anseios e as expectativas das crianças pequenas, valorizando o seu protagonismo.

Ressaltamos que atribuir protagonismo às crianças não significa opor-se aos objetivos educacionais mais amplos, mas buscar associá-los aos interesses e às produções das crianças. Compreendemos que a escola pode cumprir o seu papel social sem destitui-las de

sua infância. Com isso, não defendemos uma inversão de racionalidades, em que a lógica adultocêntrica seja trocada pelo pronto atendimento dos desejos infantis. No entanto, almejamos uma escola, principalmente aquela destinada à pequena infância, em que o brincar e o aprender não sejam considerados dimensões antagônicas.

Gostaríamos de ressaltar que os pressupostos aqui apresentados não têm a pretensão de "engessar" ou finalizar as discussões sobre as práticas pedagógicas da EF com a EI. Pelo contrário, eles constituem apenas um ponto de partida para ampliar as reflexões sobre intervenções centradas nas crianças. Outras experiências, provenientes de outros contextos e de outros grupos de pesquisa, são necessárias para ampliar e consolidar práticas educativas com as crianças.

Referências

Amaral, E. G., Silva, G. B., & Marchiori, A. F. (2010). A criança: interlocutor do conhecimento mediado pelo professor. *Zero-a-seis*, 22, 58-69

Andrade, L. B. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora Unesp.

Andrade Filho, N, F. (2013). Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. *Movimento*, 19, 55-71.

Andrade Filho, N. F. (2011). *Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil: educação, conhecimento linguagem e arte.* Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Brasil (1996). *Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.* Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Brasil (2013). Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil In *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 80-101.

Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano* (8ª. ed.). Petrópolis: Vozes.

Coletivo de autores. (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Coutinho, A. M. (2013). Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. *Da Investigação às Práticas*, 4, (1), 31-43.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância – Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Franco, M. L. (2007). *Análise do conteúdo*. Brasília: Plano Editora.

Garanhani, M. C. (2005). Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil. *Anais do congresso brasileiro de ciências do esporte e i congresso internacional de ciências do esporte*, Porto Alegre. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Klippel, M. V. (2013). *O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES*. Dissertação de mestrado em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Lopes, A. L., & Fracolli, L. (2008). Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. *Texto Contexto Enferm*, p. 771-778.

Mello, A., Santos, W., Votre, S. J., Klippel, M. V., & Rosa, A. P. (2012a). Desafios e possibilidades para a prática profissional da educação física na educação infantil. In A. Mello & W. Santos (Orgs.), *Educação física na educação infantil: Práticas pedagógicas no cotidiano escolar* (pp. 93-104). Curitiba: CRV.

Mello, A., Santos, W., Costa, A., & Alves, J. (2012b). A capoeira na educação infantil: desafios e possibilidades produzidos no cotidiano escolar. In A. Mello & W. Santos (Orgs.), *Educação física na educação infantil: Práticas pedagógicas no cotidiano escolar* (pp. 123-138). Curitiba: CRV.

Mello, A., Assis, L., & Santos, W. (2013). Usos e apropriações do jogo nas aulas de educação física na educação infantil. In: Rangel, I., Nunes, K., & Côco, V. (Org.). *Educação infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos* (pp. 69-88). Rio de Janeiro: De Petrus.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2009). Indicadores de qualidade na educação infantil. Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Nunes, K., & Santos., W. (2006). Educação física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar. In: Fontoura, Paula. (Org). *Pesquisa em Educação física* (pp. 93-98) Jundiaí: Fontoura Editora.

Nunes, K. (2007). *Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Nunes, K., & Neto, A. (2011) Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil. *Pensar a Prática*, 14(1),1-10.

Oliveira, V. J., Martins, D., & Pimentel, N. (2013). O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança. *Pensar a prática*, 16 (1). 118-133.

Rosa, A. (2014). *Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES*. Dissertação de mestrado em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Santos, W., Mello, A., Klippel, M., Nunes, K., & Ferreira Neto, A (2012). Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil .In A. Mello & W. Santos (Orgs.), *Educação física na educação infantil: Práticas pedagógicas no cotidiano escolar* (pp. 105-122). Curitiba: CRV.

Sayão, D. T. (1999). Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*,13, 221-240.

Sarmento, M. (2002). Imaginário e culturas da infância. *As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância*. Projeto POCTI/CED/ 49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Braga, Portugal, 1-18.

Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da infância: Correntes e confluências. In M. J. Sarmento & M. C. S. Gouvea (Orgs.), *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (pp. 1-30) Petrópolis: Vozes

Sarmento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxeológicos. In R. T. Ens & M. C. Garanhani (Orgs.), *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13-46) Curitiba: Champagnat.

Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (5ª. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DA CRIANÇA: UM ESTUDO A PARTIR DO *HABITUS* DO PROFESSOR E DO TRABALHO COM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Paiva dos Santos[1]

Resumo

O presente estudo tomou como *objeto* de investigação as experiências estéticas das crianças em sua relação com o *habitus* do professor e, como *campo* de apreensão do objeto de estudo, a arte na Educação Infantil. Buscou elucidar a seguinte questão: em que medida as experiências estéticas das crianças, no campo da arte, vem sendo constituídas em suas relações com as práticas culturais e o *habitus* do professor? Como ponto de partida para as justificativas e mediações deste empreendimento buscou reconhecer o *habitus* do professor e suas mediações com a arte na Educação Infantil, ou seja, analisar os aspectos que engendram a relação das experiências estéticas das crianças, pela arte, e o *habitus* do professor. Nesse sentido, buscou-se compreender a participação das crianças nas ações educativas em arte, como possibilidades de experiências estéticas significativas e emancipatórias.

Palavras-chave

Arte. Experiência Estética. Criança. *Habitus*.

[1] Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC –Go, Brasil, professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Educação na Infância – GEPCEI e no Projeto "O que as crianças pensam sobre o mundo?", financiado pelo CNPq, email: lucpsantos@hotmail.com.

Reflexões sobre arte e linguagens artísticas vivenciadas na infância

A arte deve ser entendida como uma linguagem importante presente no currículo da Educação Infantil, na construção dos processos formativos das crianças. Toma-se a arte como elemento curricular de formação das crianças que possibilita a formação integral do sujeito. Agregada à outras linguagens, a outros campos epistemológicos, a arte não pode se converter em disciplina, à pedagogização de uma ação isolada do professor, pelo contrário, que ela seja campo de experienciações e vivências com as linguagens artísticas e possibilite às crianças a educação do olhar.

Parte-se da premissa que a arte, como uma categoria histórica e social, constitui-se como importante processo que possibilita às crianças experiências estéticas. As crianças revelam, por meio de seu fazer artístico, o local e a época histórica em que vivem consolidados, desde suas experiências estéticas com o mundo dos objetos e com seu fazer particular, atribuindo "significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte" (BRASIL, 1998b, p. 90). Almeida (2001) afirma que a arte também é um campo importante para que as crianças tenham "a oportunidade de desenvolver sensibilidades que tornam possível o conhecimento estético do mundo e a expansão do repertório de habilidades e experiências estéticas" (p. 32).

Ao propor vivências em arte, a partir das diferentes linguagens, elas contribuirão para que as crianças ampliem e se apropriem das diversas linguagens artísticas, consequentemente, experiências estéticas no campo da arte. Concebe-se a arte como importante processo que permite o elo de aproximação do homem consigo mesmo e com os outros homens por meio do desenho, pintura, escultura, teatro, música, cinema e literatura. Essas diferentes expressões trazem sutilezas e riquezas ao homem como sujeito partícipe de um contexto sociocultural.

As linguagens artísticas possibilitam o encontro com novas formas de olhar e vivenciar o mundo. Uma vez articuladas, as linguagens artísticas possibilitam às crianças diversas leituras de mundo imbricadas entre si e em movimentos dialógicos entre sujeitos, tempos e espaços. Ou seja, acredita-se que o professor disposto a construir conhecimento em arte é aquele que atua como articulador de transformações, tanto suas, das crianças e da sociedade, como um todo.

Portanto, a arte pode ser vista como produção cultural de uma determinada época e grupo social. Possuidora de um caráter particular e universal, contém o *todo* e a *parte*, porque ao mesmo tempo em que é uma criação individual – um ponto de vista frente à realidade – é um construto de um grupo social, uma possibilidade especial de entendimento das relações que caracterizam a realidade. Ela ultrapassa a fronteira dos objetos artísticos e estende sua abrangência a outros campos do conhecimento, constituindo-se em mais uma forma de entender e apreender o mundo em sua manifestação visível e invisível.

Nesse debate, defende-se a arte como uma possibilidade de construção do conhecimento, dentro de uma perspectiva crítica, criativa e inventiva de si mesmo e do mundo. Uma forma de conhecimento, expressão e linguagem capaz de trazer sentidos e significados para o conhecimento produzido pelas crianças.

Além de conhecimento de mundo e autoconhecimento, a arte provoca descobertas e transformações de ideias, emoções e formas de reagir e agir ao e no mundo pelos sentidos construídos. Desse modo, torna-se essencial compreender as experiências estéticas pela arte e suas mediações na vida das crianças e em suas infâncias. É preciso discutir as possibilidades das crianças vivenciarem experiências estéticas, em particular nas dimensões artísticas, uma vez que essas experiências podem aproximar o sujeito (criança) e o simbolizado (mundo), num processo que articula o mundo real e o mundo dos significados.

Assim, a arte tem por objetivo "promover a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais" (OSTETTO, 2010, p. 28).

Esta autora afirma que, para alargar os repertórios vivenciais e culturais da criança é preciso propor um trabalho que promova o acesso às diversas linguagens presentes na infância.

As experiências estéticas das crianças, objeto desse estudo, precisam ser apreendidas no campo da educação e da cultura, a partir de todo um conjunto de saberes que constituem o sujeito, com o intuito de transformar vivências em experiências, e não o inverso, discutindo a experiência como a tomada de um posicionamento diante dos acontecimentos, que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana BENJAMIN (1987; 1994) e LAROSSA (2002).

Entretanto, o que ainda fica evidenciado no estudo são práticas educativas calcadas em uma concepção de arte reprodutiva de técnicas, decorativa, voltada à valorização de obras de arte consagradas, de artistas conhecidos e reconhecidos pela sociedade, compreendendo que, na sociedade atual, desde a Educação Infantil, há um empobrecimento da educação estética, o que limita o olhar da criança e as possibilidades de fato, viver experiências estéticas significantes.

A cultura como produção humana: seus nexos no campo da infância

Discutir sobre as experiências estéticas das crianças presumiu considerar a cultura como matéria da ação humana na história e o que norteou este trabalho foi a defesa da cultura como produção humana, histórica e social. Parte do pressuposto de que a cultura é criação e transformação do mundo natural e humano, determinada pela historicidade, conferindo unidade às ações e criações humanas.

Como produção humana, histórica e social, a cultura também não poderia deixar de ser apreendida com seus nexos no campo da infância. Toma-se, aqui, a pressuposição de que a criança também precisa ser reconhecida no campo da universalidade humana. E o que dizer das crianças, das suas infâncias e de suas culturas? Considerando as crianças como atores sociais, os estudos de Sarmento e Pinto (1997) apontam para a escuta das crianças como possibilidade de compreensão de uma realidade social interpretada e apontada por elas, e que revelam especificidades que, aos olhos do adulto, podem não ser percebidas. Como sujeitos atuantes, as crianças são partícipes nas transformações da cultura. A partir de suas interações com os adultos, recebem informações, buscam reinterpretá-las e agem sobre o mundo produzindo culturas. Destarte, "as culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância" (SARMENTO, 2005, p. 25).

À medida que as crianças compreendem e dialogam com a cultura que as cercam, entendem como se configuram os elementos construtivos e o contexto estético, social e histórico, maiores serão seus desenvolvimento e aprendizado. Ao possibilitar à criança o diálogo com produções culturais, tem-se que, quanto maior for o contato com os bens culturais, maiores serão as oportunidades para que se ampliem os sentidos e significados em relação à arte.

Este empreendimento partilha das ideias de Ostrower (1987) que coloca a criação como necessidade humana: "O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta e, sim, porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenado, dando forma, criando" (p. 10). Assim, para as crianças, "a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança" (OSTROWER, 1987, p. 127).

Em seu processo de criação, a criança deixa as marcas de seu olhar sobre a cultura em suas produções artísticas. Ficam evidenciados no objeto produzido, signos que revelam seu modo de coletar, de apreender o mundo e o codificar, a partir dos métodos, técnicas e materiais pertinentes a cada criação artística.

A arte no contexto da ação educativa e a relação com o *habitus* do professor

O estudo tomou a arte no contexto da ação educativa na Educação Infantil como produção cultural com o objetivo de ser apreendida pelas crianças, bem como as relações estabelecidas entre as crianças e professoras, sujeitos da pesquisa, haja vista que, estão em um constante e dinâmico movimento de aprendizagem e socialização "a partir das ações, das relações e interações que estabelecem com as pessoas, adultos ou crianças, e com o mundo que as envolve" (BARBOSA, 2009, p. 80).

As ações educativas observadas contemplaram as seguintes linguagens artísticas: teatro, dança, música, desenho e pintura. Não se elegeu como prioridade a observação de atividades que contemplassem as diversas linguagens artísticas, entretanto, constatou-se que, das observações realizadas, a maioria delas abrangeu o desenho. Foram observadas vinte e cinco atividades com duração de, aproximadamente uma hora. As crianças participantes desse estudo pertencem a cinco instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

A ação educativa por meio da arte consiste na forma como as crianças se relacionam com o mundo que as rodeia. Conforme Almeida (2011, p. 31), está na maneira como as crianças atentam-se "para formas e cores, para linhas e espaços, para palavras e sons, gestos e movimentos, a fim de perceber e explorar as relações e qualidades presentes nesses elementos".

Entretanto, observou-se na ação educativa práticas que cerceiam a liberdade e a autonomia da criança, visando o cumprimento de propostas. Práticas que podem levar as crianças às reproduções acríticas, de padrões estéticos pré-estabelecidos e considerados legítimos pela classe dominante. Notou-se que as relações entre professoras e crianças durante a atividade pautaram-se no campo da superficialidade, sem que de fato estabelecessem sentidos entre a ação educativa e a arte.

Tais aspectos foram guiados por um *habitus* professoral, entendendo por *habitus* algo interiorizado pelo indivíduo e que o predispõe agir de maneiras determinadas. Nesse sentido, um *habitus* professoral pode ser apreendido a partir das análises das práticas das professoras que, localizadas em um espaço socialmente determinado, sinalizam tradições, modos de agir, de pensar próprios de sua categoria, guiadas por um arbitrário cultural. Bourdieu concebe a cultura não apenas como acesso a um patrimônio artístico e cultural, mas também como uma hierarquia de valores e de práticas resultantes das relações sociais concretas estabelecidas entre os grupos sociais (BONNEWITZ, 2003). Essas relações se dão a partir de um arbitrário cultural que sustenta a cultura dominante; ou seja, "[...] o trabalho pedagógico é o responsável pela incorporação do arbitrário cultural dominante transformado em *habitus*" (REIS, 2013, p. 68). Assim, a formação dos professores perpassa por esses arbitrários culturais que impõem um modelo legítimo a ser seguido, revelam-se em sutis mecanismos de dominação e exclusão social e que, por sua vez, reverberam-se nas práticas com as crianças.

Portanto, o arbitrário cultural, conforme Bourdieu (2009) é resultado de uma ação pedagógica exercida pelos agentes pertencentes à sociedade e se constitui em violência simbólica, porque o processo de transmissão de valores, crenças, hábitos, de um grupo às gerações novas se dá de forma impositiva, arbitrária, condicionando o arbitrário cultural desse grupo como dominante (REIS, 2013).

Na maioria das ações educativas observadas, foi perceptível que as professoras deram ênfase no resultado, no produto final que sobrepõe o processo, entendendo que, o que legitimou as ações das professoras foi a apresentação de um produto bem elaborado, com acabamento impecável, revelando a imposição de um arbitrário cultural, que dita normas e estabelece como válida sua prática, esta, adquirida nos moldes da cultura dominante e que revelam a imposição de um arbitrário cultural e se mantém nas práticas cerceadoras das experiências estéticas das crianças.

Nesse sentido, as crianças ficam sujeitas a um modo instrumentalizado de realizar as atividades propostas, que por sua vez, são desprovidas de significado e sentido para as crianças, ou seja, desconsideradas "como forma de desenvolver o pensamento, a imaginação, a criatividade e os aspectos socioafetivos" (ALMEIDA, 2001, p. 35).

No conjunto das falas de todas as narrativas das profissionais ouvidas, destaca-se que estas vozes revelaram suas trajetórias de vidas, a constituição de suas formações acadêmicas e da profissionalidade. Ou seja, conhecer suas trajetórias implica entender como o *habitus* das professoras se materializaram e foram modificados pelos processos de socialização. Segundo Bourdieu (1989), os sujeitos são constituídos segundo suas origens social e familiar, e suas ações guiadas por um conjunto de disposições duráveis, denominadas *habitus,* adquiridas no decorrer de suas vidas, desde o nascimento, determinadas pelo contexto histórico e espaço social em que se localizam.

Sobre as práticas das professoras, observou-se que o *habitus* é organizado de diferentes modos, os quais são explicados pelas condições específicas de existência, fazendo com que se comportem de um jeito, diante das condutas determinadas pelo *habitus*. Logo, o *habitus* professoral é permeado pela perspectiva histórica de como a cultura condiciona e estrutura a formação escolar do professor e, então, imprime marcas próprias de sua cultura constituídas e incorporadas pelo professor no decorrer de sua socialização profissional (SOUZA, 2012).

Mas o estudo revelou momentos oportunizados às crianças, de singular experienciação de diversos materiais e suportes durante a ação educativa em arte. Sendo assim, foram experiências não concebidas como mera manifestação da sensibilidade, descolada da sociedade, mas que sintetizaram um conjunto de relações significativas e universais, que favoreceram a oportunidade de interpretar os elementos das linguagens artísticas e que levaram as crianças a romper os limites de suas vidas cotidianas.

Na esteira da arte como possibilidade de experiência estética é que se compreende sua ação educativa como forma expressiva nos diferentes tempos e culturas. A arte na ação educativa possibilita a comunicação e a participação das crianças, seja por meio de desenhos, de sonoridades e musicalidades, de encenações teatrais, ou da dança, dentre outras. No processo de elaboração e construção artística, toma-se como fundante "[...] mediar as relações de aprendizagem com a imagem, fomentando diálogos sobre os sentidos da arte em nossa vida" (AZEVEDO, 2009, p. 337). É nas mediações com a criança, nas interpretações sobre as representações artísticas que "revelam histórica e socialmente os sujeitos culturais envolvidos" (AZEVEDO, 2009, p. 337).

Nesse sentido, a expressividade do professor trabalhada nas diversas linguagens artísticas, revela o quanto é importante, porque a ele incorre a função de mediador da construção do "olhar estético" nas ações educativas em arte da criança. É o que afirma Pontes (2009):

> ele próprio (o professor) deve buscar o contato/acesso às produções artísticas num universo mais amplo"; "[...] que o professor participe de atividades artísticas, como produtor de arte e, especialmente, como ser cultural, [...] relacionando vivências anteriores aos novos conhecimentos, desejos e estudos sobre a produção artística" (MARTINS, 2007 *apud* PONTES, 2009, p. 3.315).

As trajetórias constituídas pelas práticas culturais das professoras ouvidas mostraram que suas vivências no campo da arte são limitadas, o que revelam a fragilidade de um *habitus* por elas incorporado, no bojo de um dado pertencimento de classe, bem como o sentido de não pertencimento como agente produtor de cultura.

Durante o percurso empírico, as falas das professoras revelaram carências de uma formação cultural e específica sobre a arte e suas dimensões: "[...] diante da prática, ficou a desejar em algumas questões da educação que eu acho que a gente poderia ter aprofundado, aprimorado"; "[...] o pedagogo não tem formação específica em arte; eu tive duas disciplinas,

mas como era muita coisa para se trabalhar fica muito superficial" (fala da professora 3); : "[...] Arte, música, e educação artística? *Hum*, acho que não! [...] eram poucas disciplinas, a gente lia livros e livros durante o ano." (fala da professora 4).

Essas carências podem ser compreendidas desde a formação acadêmica, pela fragilidade de uma matriz curricular que discuta a arte não somente como disciplina, mas como campo de conhecimento e de formação desse profissional que irá trabalhar com as crianças, quanto nas limitações de suas trajetórias de vida, em suas práticas de cultura e no *habitus,* elementos constituintes de um capital cultural elevado e norteador das práticas educativas.

O estudo também revelou que as trajetórias de vida das professoras ouvidas, bem como o *habitus* em relação às suas práticas de cultura, puderam ser percebidas como marcas de um *habitus* de classe, que permanecem e que são recorrentes. Ou seja, mesmo que as professoras vivenciem momentos de experiência com a arte, ao frequentar espaços de cultura, elas não conseguem apreender essas vivências como referenciais modificáveis de suas práticas, portanto, pouco conseguem trazê-las em seu trabalho com as crianças, ficando as ações com a arte no campo da instrumentalização e descontextualizadas: "[...] se eu te falar que eu nunca fui. Eu vejo mais pela TV, alguns programas que a gente assiste tem alguma coisa falando sobre um artista, aí tem uma exposição dele" (fala da professora 2); "[...] foi há uns quatro anos atrás. Já tem bastante tempo e depois disso eu não fui." (fala da professora 2, referindo-se à sua frequência a shows musicais).

O que é pertinente para o momento é a constatação empírica de que, para contemplar uma Pedagogia da Infância que respeite os direitos das crianças, exige-se um empreendimento no sentido de pensar que tipo de ação educativa em arte é concebida e trabalhada na Educação Infantil. O atual contexto histórico discursa *sobre* e defende as produções simbólicas das crianças em suas diferentes linguagens. Entretanto, como é possível ampliar o repertório artístico-cultural das crianças diante de tantas práticas equivocadas? Ou questiona-se ainda: que tipo de formação em arte está sendo oportunizada a essas professoras?

O que se nota na perspectiva da arte e suas possíveis dimensões presentes nas experiências estéticas das crianças é seu papel periférico no conjunto da formação humana. Isto se dá, acima de tudo, pela ausência de uma teoria ou de um saber epistemológico que recoloque a arte no campo da produção da ciência humana. Assim, ela se torna empobrecida e reificada, já que não há sentido para sua existência no processo educativo dos sujeitos.

Na perspectiva da Educação Infantil, à medida que é propiciado às crianças o contato amplo com as manifestações culturais, ampliando seus horizontes particulares – dialogando com a cultura, num contexto estético, social e histórico, mais significativas serão as experiências estéticas, o que possibilitarão o desenvolvimento das crianças no que diz respeito ao sensível, à imaginação.

Segundo Buoro (2000, p. 25), a arte é "[...] um produto de embate homem/mundo, consideramos que ela é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece", e propicia à criança compreender o contexto em que se insere, expressar seus sentimentos, representar seu modo de estar no mundo, e com isso, realizar leituras de mundo.

Portanto, pensar no trabalho com a arte, como possibilidade de experiências estéticas para as crianças, não é uma tarefa fácil a ser realizada, porém é uma prática possível e necessária e que não deve ser tomada como utopia ou simplesmente como ideia reguladora, mas como uma possibilidade de emancipação humana.

Siqueira (2011) afirma que a infância "é o tempo de viver experiências significativas" e que "[...] nesse tempo da vida, a linguagem, a ludicidade e a imaginação se fortalecem nas experiências vividas socialmente" (p. 52). Para este autor, "o tempo da experiência na infância é um tempo marcado pela capacidade de invenção, criação e transformação" (SIQUEIRA, 2011, p. 52).

Como assevera Nogueira (2013, p. 123), "[...] compartilhar com a criança momentos de experiência estética pode vir a ser uma forma poderosa de crescimento mútuo", pois para um

adulto "pode ser um exercício altamente descondicionador" (p. 124). Então, a arte torna-se um campo de possíveis experiências estéticas, tanto para as crianças quanto para os professores, sendo tratada de maneira contextualizada e acreditando na "capacidade humana de realização e construção de um mundo novo e melhor que reside a aposta da arte" (NOGUEIRA, 2013, p. 126).

A tensão que se fez presente no decorrer desse estudo se traduz na ausência de uma formação cultural adequada, de políticas públicas voltadas ao incentivo e à formação continuada dos professores, de uma trajetória de práticas culturais que reitera, que reproduz um *habitus* que não possibilita a crítica e a emancipação. Contudo, acredita-se que há um devir, no sentido deste estudo, contribuir para um diálogo participante que ajude a refletir e potencializar ações formativas futuras nos campos acadêmico e profissional.

Barbosa (2008) declara que a arte é como "[...] linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem" (p. 17). Segundo a autora, a presença da arte na educação como expressão pessoal e como cultura é "um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica [...]" (BARBOSA, 2008, p. 18).

Contudo, o que se tem presenciado no trabalho com a arte, e como coloca Tourinho (2008, p. 33), é que há uma "despolitização deste ensino", no sentido de transformações nas concepções que orientam este trabalho. Implicações de questões relacionadas à classe social, gênero, etnia, com as práticas educativas; a "descorporificação" dos sujeitos, "anulação do corpo como presença física e sensível" no espaço educativo em relação às ações propostas; a descontextualização da produção artística, com a filiação a certos cânones artísticos, tomando-os como legítimos e distintos e, por fim a "ausência de um conhecimento teórico e prático" da arte e de sua função na ação educativa com crianças.

Frente a uma lógica de entendimento sobre o lugar da arte na Educação Infantil, que insiste em transformá-la em disciplina e, consequentemente, no seu reducionismo, há também um devir de emancipação, e ainda uma possibilidade crítica de tomar a arte como cultura e como produção humana, como um lugar de respeito e valorização de experiências e ideias, lugar dos sujeitos – crianças e adultos – afirmarem-se em suas próprias culturas. É oportunidade para professores e crianças estarem abertos a formas artísticas, processos e valores estéticos ampliando assim, suas visões de mundo e vivenciando experiências estéticas significativas. Eis o que se propõe no debate construído ao longo deste trabalho.

Referências

Almeida, Célia Maria de Castro (2001). Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos.* Papirus (Coleção Ágere) Campinas, SP.

Azevedo, F. A. Gonçalves de. (2009). A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: Barbosa, Ana Mae; Coutinho, Regina Galvão. *Arte/educação como mediação cultural.* Universidade Estadual Paulista: São Paulo.

Barbosa, Maria Carmem Silveira. (2009). *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília.

Benjamin, Walter. (1984). *Origem do drama barroco alemão.* São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (1987). *Rua de mão única*... Obras escolhidas, São Paulo: Brasiliense Vol. 2 (5ª ed.)

Bonnewitz, Patrice. (2003) *Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu*. (Premieres leçons sur la sociologie: de Pierre Bourdieu, 1930). Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Bourdieu, Pierre. (2000). *O campo econômico*. Campinas, São Paulo: Papirus

Bourdieu, P. (2007). *Razões práticas: sobre a teoria da ação.* 8ª edição, Papirus. (Raisons pratiques - Sur la theorie de rae/ion,1994) Trad. Mariza Corrêa. Campinas, São Paulo.

Bourdieu, P. (2008). Edusp. Porto Alegre (1ª ed. reimpr.) *A distinção: crítica social do julgamento*. La Distinction: critique sociale du jugement Paris, Col. "Le Sens Commun".Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo.

Bourdieu, P., Passeron, Jean-Claude. (2009). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Vozes. (2ª ed.), Petrópolis: Rio de Janeiro.

Bourdieu, Pierre. (2011). *A economia das trocas simbólicas*. Miceli, Sergio (Org.). Perspectiva, Coleção Estudos (7ª ed.), São Paulo.

Buoro, Anamelia B. (2000) *O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola***.** Cortez (4ª ed.), São Paulo.

Buoro, Anamelia B. (2002). *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. Cortez. Educ/Fasep: São Paulo.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. (1998b) *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* (vol. 1), Brasília.

Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. (2014). *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia.* (232p).

Larossa, Jorge B. (2002, jan-fev-mar-abr). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, pp. 20-28.

Nogueira, Monique A. (2008). *Formação cultural de professores ou a arte da fuga.* Goiânia, Universidade Federal de Goiás.

Nogueira, M. A. (2013) Arte e Experiência Estética: o assombro aproximando crianças e adultos. In: Zanolla, Silvia Rosa da Silva. (Org.). *Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas.* Alínea. (1ª ed.), Campinas, São Paulo.

Ostetto, Luciana E.; Leite, Maria Isabel. (2010) *Arte, Infância e formação de professores: Autoria e transgressão.* Ágere (6ª Edição) Luciana E. O., Maria I. L.. Campinas, São Paulo.

Ostrower, Fayga. (1987) *Criatividade e processos de criação*. Vozes, 14ª edição, Petrópolis.

Pinto, Manuel. As infâncias como construção social. (1997) In: Pinto, Manuel; Sarmento, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho, Braga.

Pontes, Gilvânia M. Dias de (2009). *Formação docente e arte na educação infantil: uma experiência dialógica.* 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais. Salvador, Bahia.

Reis, Geovana (2013). O currículo escolar e o arbitrário cultural dominante. In: Catani, Afrânio Mendes; Pessoa, Jadir de Morais; Oliveira, João Ferreira de (Orgs.). *Pesquisar com Bourdieu*. Goiânia, Goiás: Cânone Editorial

Santos, Julio Cesar Gomes (2009). *Theodor Adorno: a teoria estética como projeto de emancipação.* Dissertação de mestrado. (132f) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, Bahia.

Sarmento, Manuel Jacinto. (2002). *Imaginário e culturas da infância*. IEC: Braga.

Sarmento, M. J. (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.* (texto digitado). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação e Sociedade.* (2005, maio/ago), vol. 26, n. 91, Campinas, São Paulo.

Sarmento, M. J; Pinto, Manuel (1997).. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Pinto, Manuel; Sarmento, M. J. (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades.* Braga: Universidade do Minho.

Siqueira, Romilson Martins (2011).. *Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação Universidade Federal de Goiás, Goiânia-Goiás.

Siqueira, R. M. (2013) Por uma sociologia da infância crítica no campo dos estudos da infância e da criança. *Educativa.* (2013, jul/dez) v. 16, nº 2, pp. 177-200. Goiânia.

Souza, Leigh Maria (2012).. *Cultura escolar e habitus professoral em uma instituição de educação profissional agrícola* Tese de doutorado, 232f. [manuscrito]. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás.

"JÁ PODEMOS IR BRINCAR?" - A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA COMO ALUNO/A NO JARDIM DE INFÂNCIA

Manuela Ferreira[1]
Catarina Tomás[2]

Resumo

A emergência do discurso da qualidade na educação nos anos 80 tem vindo a refletir-se neste campo, sob a forma de pesquisas, medidas, padrões e diretrizes para 'boas práticas'. Mais recentemente alia-se também o da excelência escolar aos da eficácia e eficiência, todos eles, também, com repercussões no campo da educação de infância, seja sob a forma visível de mais medidas políticas direcionadas para uma crescente formalização do currículo, seja sob a forma mais (im)perceptível das práticas vividas entre educadores/as e crianças no quotidiano do Jardim de Infância (JI). A partir de uma matriz interdisciplinar entre Sociologia da Infância, Sociologia da Educação e Ciências da Educação, o presente artigo reporta-se ao enquadramento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) visando analisar alguns dos modos como estas são implementadas e vivenciadas por educadoras de infância e crianças em JI localizados em Lisboa e no Porto. A identificação de práticas sociopedagógicas tendencialmente reprodutoras da forma escolar, de currículos de coleção e modos de transmissão pedagógica formais e explícitos apontam para a reconfiguração da educação de infância como contexto de escolarização e alunização antecipada das crianças. Tal suscita uma reflexão crítica sobre as funções e identidades do campo, das/os educadoras/es e das crianças.

Palavras-chave

Educação de Infância; Práticas sociopedagógicas; Escolarização; Alunização; Brincar

[1] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (FPCE – UP), Portugal, manuela@fpce.up.pt

[2] Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELX) e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA.UMinho), ctomas@eselx.ipl.pt

1.O discurso da excelência, a educação de infância e a sua escolarização

A emergência do discurso da qualidade na educação nos anos 80 e, mais recentemente, o da excelência escolar, tem vindo a refletir-se também em Portugal (Afonso, 1998; Magalhães & Stoer, 2002; Torres, 2013), e no campo da educação da infância, sob a forma de pesquisas, medidas, padrões e diretrizes para 'boas práticas' - esse é o caso da publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), a que se sucederam mais medidas políticas direcionadas para uma crescente formalização do currículo - *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização* (2007) e *Metas na Educação Pré-Escolar* (2010)[3].

A mudança paradigmática que assim se insinua, reveladora da pressão exercida pelo sistema escolar e os seus métodos sobre a educação da infância (cf. Garnier, 2016), implicou alterações na autonomia relativa do JI, essa "espécie de grande brinquedo educativo" (Chamboredon & Prévot, 1973). Com efeito, a institucionalização de orientações curriculares, posteriormente objetivadas em diversos documentos, dá conta de um acúmulo de saberes e conteúdos disciplinares, muitos deles centrados na transmissão didática. Tendo em mira as aprendizagens formais e a aquisição de competências escolares, são proscritas ações pedagógicas centradas nas crianças, na valorização dos seus contextos de vida, na transmissão implícita de um currículo holístico e no reconhecimento do brincar como modo privilegiado de expressão e formação pessoal, social e cultural. Literacia, numeracia, cientificismo, poliglotismo, exercitados pelo uso intensivo de manuais de tipo escolar e/ou de propostas de atividades "lúdico-pedagógicas" (Brougère, 1998, 2003; Rocha & Ferreira, 2010), tornam assim presentes no JI, discursos e práticas de outros ciclos educativos que aqui já são trabalhados em prol da excelência académica. Todas estas mudanças, expressando uma nova forma de (des)regulação da infância e da sua educação, que tem vindo a tornar-se dominante, têm implicações nas práticas sociopedagógicas, nas inter-relações dos atores educativos, educadoras e crianças, desde logo pelas interpretações e opções que efetuam das OCEPE (1997) e do discurso da qualidade e da excelência, e pelos saberes que convocam no contexto.

Sob o aparente consenso nacional em redor das OCEPE (1997) e das orientações oficiais, a observação e análise dos modos de implementação do currículo real permitem abrir a "caixa negra" das práticas locais, para nelas descobrir dinâmicas sociais heterogéneas onde se jogam as agências dos/as adultos/as e das crianças, as culturas escolares e as culturas infantis e as funções e identidades da educação de infância, das educadoras e das crianças.

Havendo já pesquisas que têm estudado os efeitos da implementação das OCEPE (Lima, 2014) e outras medidas políticas nas práticas sociopedagógicas dos/as educadores/as, focalizando as suas perspetivas, muito pouco ou nada se sabe, ainda, a respeito de como as crianças as vivem e experienciam os seus quotidianos no JI, e se manifestam perante elas. Neste sentido, a partir da interlocução entre a Sociologia da Infância, Sociologia da Educação e Ciências da Educação, o presente artigo reporta-se ao enquadramento das OCEPE (1997) visando analisar alguns dos modos como estas são implementadas e vivenciadas por educadoras e crianças. As observações realizadas em JI, públicos e privados, no centro de Lisboa e Porto, entre 2013 e 2015, abrangem diversos contextos sociais, económicos, culturais e institucionais, constituindo-se em possibilidades de descrever o repertório das

[3] "A definição de metas finais para a educação pré-escolar, considerada "como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida", contribui para esclarecer e explicitar as "condições favoráveis para o sucesso escolar" indicadas nas *OCEP*." In http://tinyurl.com/o9jfbz9. Não obstante, as *Metas para a Educação Pré-Escolar* nunca chegaram a ser homologadas.

suas ações e narrativas. Em causa estará então a compreensão dos sentidos atribuídos por ambos os atores às práticas sociopedagógicas levadas a cabo.

2. Processos de escolarização do JI e de alunização das crianças

Considerando que o JI se tornou a forma estatisticamente normal das crianças dos 3 aos 6 anos estarem na nossa sociedade (Gimeno Sacristán, 2003/2005), este constitui-se um observatório privilegiado para compreender os modos como ali se (re)contextualizam os entendimentos e as formas práticas e simbólicas que tornam ali presentes as OCEPE (1997) e, com elas, as inter-relações entre adultos e crianças. Neste movimento, trata-se de perceber os modos como i) as educadoras traduzem as orientações em prescrições, os deveres em fazeres, sacralizando determinadas áreas de conteúdo em detrimento de outras, e introduzindo, desta forma, mudanças mais ou menos subtis no quotidiano do JI; e como ii) as crianças se posicionam face a estas propostas, diferentemente ou não.

2.1. As OCEPE em ação: perspetivas das educadoras

Sendo a ação educativa das educadoras, de algum modo, afetada pelo processo de institucionalização das OCEPE, a partir do final da década de 90, e pelo atual discurso da excelência académica, procuramos mapear alguns dos seus efeitos nas suas práticas.

2.1.1. A organização e a gestão do espaço e do tempo: entre a planificação e a ação

O quotidiano do JI ocorre num contexto que se encontra previamente estruturado pela educadora *para* as crianças, e onde se desenrola uma dada *rotina educativa.* Esta rotina torna visível, de algum modo, as conexões entre determinados espaços, tempos, atividades, materialidades e atores e, por conseguinte, as intencionalidades educativas que lhe presidem e assistem.

Neste sentido, quando inquiridas, todas as educadoras explicitaram a existência de uma rotina típica do quotidiano, tendo sido possível identificar padrões relativamente semelhantes, como aquele que se refere ao período da manhã (cf. figura 1):

9h00 – entrada na sala 9h10 – acolhimento e marcação das presenças do dia e do tempo 9h20 – atividades dirigidas | leitura de uma história 9h45h – atividades livres 10h00-10h30 – higiene / lanche/ recreio 10h30/11h15 – atividades dirigidas / atividades livres 11h15/11h30 – arrumação 11h30-11h45 – higiene /ida refeitório 12h00 - almoço

Figura 1- Rotina típica da manhã de um JI

No entanto, entre o que se disse e o que se fez, ou seja entre a sequência e duração previstas para as atividades planificadas e, depois, a sua realização em contexto, observou-se a presença de uma forte triagem em que sobressai a prevalência de *atividades dirigidas*, nomeadamente *a leitura de uma história*:

> 9.30h – "(…) a Educadora conta uma história, vai fazendo perguntas de interpretação, vai explicando os vocábulos difíceis para as crianças, vai fazendo recapitulações, e quando estas começam a ficar mais inquietas, ela diz: - é a amiga gotinha, vamos imitar as gotas a cair? (…) os meninos fazem um som grave e as meninas

> agudo (…) os meninos fazem 'plom', 'plom' e as meninas 'plim', 'plim', ok? Fizeram duas vezes e depois continuaram a ouvir a história nos mesmos termos. Mais tarde, quando as crianças voltaram a mostrar sinais de inquietação, a educadora sugere - Agora vamos fazer primeiro bem suave depois bem forte, olhem para mim, vamos lá? Sentadas, as crianças ficaram a imitar a chuva, movimentando no ar, os braços e as mãos. [O contar desta história prosseguiu, prolongando-se até às 11.15m] (JI privado, Porto, 16 jun 2013, crianças 5 a)

A duração da atividade, que inicialmente se previa comportar 25m acabou por se prolongar por 1h45m. Durante todo este tempo, todas as crianças foram mantidas sentadas, na mesma postura, relativamente imóveis e caladas, através do recurso a estratégias de movimentações corporais limitadas e acompanhadas de onomatopeias, segundo diferenciações de género. Subjaz ao modo de contar desta história, uma intencionalidade da educadora que parece mais apostada na transmissão de conteúdos do *domínio da linguagem oral* do que na promoção do prazer pelo livro e pela leitura, ou da sua compreensão pelas crianças de modo integrado e com sentidos relativamente às suas experiências de vida. Sublinha-se ainda o controlo do grupo pela instrumentalização pedagógica que a educadora realiza do conhecimento que tem de facetas das culturas infantis, nomeadamente, os jogos de linguagem e o mundo do faz-de- conta, em que aqui se associam movimento corporal e sons. Finalmente, a extensão desta *atividade dirigida* sobrepôs-se às *atividades livres* programadas, ocupando quase toda a manhã; situação recorrente, e não exclusiva deste JI.

2.1.2. *Trabalhar* e *brincar*, atividades sérias e profanas: uma agenda para a escolarização do quotidiano

Geralmente, a rotina típica do JI comporta *atividades dirigidas pelas educadoras* e *atividades à escolha das crianças* nas diversas áreas disponíveis da sala, sendo estas sequenciadas de modo alternado, podendo apresentar diversos padrões, como se observa de seguida:

> "As crianças chegam pouco a pouco e a C. [educadora], depois de as cumprimentar, pede que sigam a rotina estabelecida: sentar à mesa e pintar os desenhos [fichas retiradas da *internet* com figuras para serem pintadas].
>
> A. (4a) dirige-se à á*rea da casa*.
>
> C. grita: "- Agora é o tempo para trabalhar e fazer coisas… brincar, só depois, se tivermos tempo, tás a ouvir?
>
> A. vai para uma mesa e inicia a tarefa (…)" (JI público, Lisboa, 3 fev 2015, crianças 4-6 a)

Perante a rotina estabelecida e o cumprimento da atividade em curso sob direção da educadora - pintar -, a criança manifesta um outro interesse, brincar, que é imediatamente sancionado. Pintar, enquanto atividade que se integra no *domínio da expressão plástica*, revela-se aqui ao serviço da fabricação de corpos dóceis, ajustados e produtivos (Foucault, 2009): a coordenação óculo-manual, a motricidade fina e a mestria dos materiais e suas propriedades no respeito pelos limites dos contornos definidos, tal como a mente, dispensada da criação e criatividade em prol de um exercício de repetição, convertem-se em mecanismos que assujeitam as crianças às formas estereotipadas e as disciplinam. Por outro lado, a explicitação da diferenciação entre *trabalhar* e *brincar* introduz também um juízo

que valoriza a pintura em detrimento do brincar, criando uma clivagem arbitrária entre atividades sérias e profanas, que apresentam o brincar como uma atividade remanescente e/ou como recompensa pelo cabal cumprimento do trabalho sério. Sério porque pode ser visto como útil e propedêutico à aprendizagem dos comportamentos - estar sentado à mesa -, das materialidades escolares - papéis, canetas, tintas - e das formas escriturais que configuram uma socialização para o modo escolar (Vincent, Lahire & Thin, 1994; Paulus, 2014).

O recorte das aprendizagens em três grandes áreas de conteúdo - Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e respetivos Domínios (Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática) e Conhecimento do Mundo -, que antecipam as disciplinas escolares dos ciclos seguintes, e são, frequentemente, usadas de forma hierárquica, mostram o JI orientado para a aquisição de competências de literacia (cf. pt 2.1.) e numeracia (cf. pt. 2.2.1.) que assegurem continuidades entre a oralidade e a escrita e a sequencialidade curricular para o 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB).

Neste contexto, o brincar e a pedagogia do brincar tendem a ser instrumentalizados sob a forma de atividades "lúdico-pedagógicas" (Brougère, 1998, 2003) e submetidos a lógicas escolares como facilitadores das aprendizagens - "brincar para aprender" ou "a brincar também se aprende".

Práticas de escolarização formalizadas e sistemáticas foram igualmente observadas em diversos JI, intensificando-se sobretudo quando se tratava das crianças mais velhas, "finalistas do JI".

> "C. [educadora] conta que no próximo ano letivo tem um projeto novo, "uma inovação pedagógica" combinada com o diretor do agrupamento que a desafiou. Consiste em retirar às 5ªs e 6ªs feiras de manhã as crianças dos 5 anos da sala de atividades. Irão para uma sala do 1º ciclo "para se habituarem; assim o choque não é tão grande no ano seguinte. Além disso disciplinam o corpinho [ri-se). Os miúdos não sabem estar quietos e assim não custará tanto e trabalham isto [o manual adotado], sobretudo o português e a matemática" (JI público Lisboa, 26 mai 2015, crianças 4-6a).

Familiarizar as crianças com as práticas normativas da escola básica torna-se, assim, sinónimo de alunização (Correia & Matos, 2001; Matos, 2011), ou seja, de uma socialização para o desempenho do papel de aluno (Perrenoud, 1995; Sirota, 1993).

Outras formas de diferenciação das atividades sérias e profanas, e não menos incisivas dos processos de disciplinação, foram observadas quando o brincar assumiu o caráter de admoestação ou mesmo de sanção:

> "Depois do lanche regressam à sala e G. [educadora] reúne as crianças para uma avaliação do seu comportamento no dia anterior [em que decorreu a festa do dia do pai]. (...). As crianças que são avaliadas pela educadora como tendo tido um "mau comportamento" são chamadas à atenção e colocadas de castigo - não brincar no resto do tempo". (JI Porto privado, 21 mar 2013, crianças 3 a)

Todas estas formas de diferenciação de atividades sérias e profanas subentendem uma antinomia entre trabalho e brincar em que este último é remetido para as margens do trabalho escolar e, por esse motivo, considerado como social e culturalmente inútil do ponto educativo. Daí que o brincar no JI constitua um poderoso analisador das conceções de criança, infância e a da sua educação.

2.2. As OCEPE em ação e o confronto entre educadoras e crianças

As narrativas e ações das crianças evidenciaram diferentes experiências de (con)viver com as práticas adotadas pelas educadoras, sugerindo a existência de posicionamentos heterogéneos face à escolarização do quotidiano do JI e à sua socialização como alunos/as.

2.2.1. Crianças-alunos/as pré-escolares entusiastas e crianças-alunos conformadas

Colocadas perante aprendizagens que enfatizam saberes de tipo escolar, em que as crianças enfrentam uma nova relação com a forma escrita, seja em textos, quadros ou tabelas, a questão pedagógica passa a ser não apenas a ordem do *como* mas também de *quais* os conteúdos a serem ensinados, e da sua avaliação:

> "[Enquanto assinalam as presenças no mapa [tabela de duas entradas], as crianças fizeram a contagem de quantos meninos e meninas estavam presentes.
>
> - 8 meninos e 7 meninas é igual a quantos meninos? Quantos meninos o V. contou? – pergunta a educadora.
>
> - 15 – diz a M.
>
> - Conta, B.! Então: 8 meninos, mais 7 meninas, são 15! - diz a educadora para B.
>
> - Eu sei contar até 20! – diz a MM
>
> - Eu sei contar muito rápido! – diz o I.
>
> - Então conta lá, B. – volta a insistir a educadora com o B. E o B. contou até 20.
>
> - Olha, eu e a MM sabemos contar até 100! – diz a M. para a educadora.
>
> - Eu sei disso! Olha, a R. é pequenina e soube contar muito melhor que o B. [que é mais velho]. Conta outra vez, B. – diz a educadora.
>
> O B. começa a contar sem muita vontade: - 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 15, 20...
>
> A contagem é interrompida com a chegada atribulada da L. (...)" (JI público, Porto, 7 mai 2015, crianças 3-5 a)

O conhecimento e reconhecimento dos outros e de si enquanto pessoas e membros de um grupo, essenciais à *Formação Pessoal e Social* das crianças no JI, torna-se aqui uma prática escolarizante de noções e operações matemáticas, em que a extensão e a prontidão são valorizadas. À *performance* pública das competências manifestas alia-se o seu julgamento crítico, comparativo, introduzindo assim classificações diferenciadoras entre as crianças, na base da idade e no género. Começam aqui a antecipar-se as trajetórias do "bom" e do "mau" aluno, correspondendo às/aos primeiros, as/o*s entusiastas, i.e.*, crianças que interiorizam e se enquadram nas lógicas e práticas de pendor mais escolarizante, com as correspondentes práticas de exibicionismo público das competências aprendidas; e às/aos

segundos, as/os *conformados, i.e,* crianças que parecem aceitar a sua nova condição e circunstâncias, sem reclamar e/ou aparentando não resistir às codificações colocadas pelas educadoras.

2.2.2. Entre o ofício de aluno e o ofício de criança: crianças aderentes ao ofício de aluno mas… resistentes sempre que podem

> "Após a marcação das presenças A. inicia uma experiência na "área das ciências" (…) [À medida que a experiência se vai desenvolvendo com as sucessivas demonstrações a cargo da A., a atenção, concentração e interesse das crianças vai esmorecendo: algumas mexem-se e mexem no colega do lado, outras vagueiam o olhar pela sala…]
>
> - Ó A., quando é que vamos brincar? – pergunta o J.
>
> A educadora pára por momentos e responde, a sorrir: - Mas nós já estamos a brincar? Ou não estamos?
>
> J., pouco convencido, volta dizer baixinho: - Mas eu quero ir brincar!
>
> Aparentemente ninguém ouve. A experiência continua – há um pequeno grupo de crianças que continua interessado enquanto que outras/os, silenciosamente, *desligam* (…)". (JI público, Porto, 20 abr 2015, crianças 3-5 a)

No excerto acima podemos observar a sequência de duas atividades dirigidas pela educadora - marcação de presenças e atividade experimental -, em função da rotina típica e do cumprimento dos objetivos estabelecidos nas OCEPE (1997) na *área do Conhecimento do Mundo*. A implementação da atividade planificada, gerando inicialmente a curiosidade e o interesse das crianças pela sua novidade, cativa-as. No entanto, a sua centralização na educadora, remetendo-as para o papel de espectadores, depressa dá lugar ao desinteresse por parte de algumas crianças. De novo, as temporalidades adultas são descoincidentes com as temporalidades infantis, tal como as culturas escolares veiculadas pela educadora entram, por vezes, em choque com as culturas infantis, em particular com as culturas lúdicas de que o brincar é seu expoente.

Face à expressão infantil destes limites, a educadora faz uso do brincar como forma de legitimar o prosseguimento da atividade, afirmando-se como autoridade. Não obstante, algumas crianças anteriormente aderentes à proposta assumem agora formas de resistência em que o alheamento e a exploração lúdica, mas silenciosa e discreta, do ambiente físico e humano, tomam lugar e coexistem. As crianças aprendem assim que embora tenham que estar fisicamente presentes, os seus interesses pessoais podem ser mantidos e alimentados, dissimuladamente, sem perderem a face (Goffman, 1996). Ou seja, as crianças aprendem a compatibilizar e a bem gerir o ofício de aluno e o ofício de criança (Perrenoud, 1995; Sarmento, 2011).

2.2.3. As crianças rebeldes mas competentes no desempenho do ofício de aluno

Tornar-se aluno significa aprender os conteúdos que serão úteis à escolarização e que são valorizados pela(s) educadora(s). Mas também a ajustar-se aos códigos implícitos nas práticas pedagógicas e no currículo ocultos do JI ((Bernstein, citado por Domingos, Barradas, Rainha, & Neves, 1986):

> "(…) G. faz tudo para se levantar da roda, mas a educadora pergunta:
>
> "- O que sabem sobre os gafanhotos?".
>
> Algumas crianças vão respondendo, mas G., L. e M. conversam uns com os outros. A educadora chama-os à atenção para o projeto e diz-lhes que não vão brincar enquanto não participarem. (…)
>
> G., após várias tentativas junto de algumas meninas, pergunta algo ao ouvido da B. e ela diz-lhe a resposta certa. G. levanta de imediato o braço e diz: "- É um insecto!".
>
> A educadora responde-lhe "- Muito bem!".
>
> No intervalo ouço o G. dizer ao G. e M. que "a B. sabe sempre e assim dizemos a ela [educadora] e vamos é brincar" (JI público Lisboa, 23 de fev. 2015, criança 4-6 a].

Este episódio é revelador de que tão importante é a socialização nos conteúdos formais dos saberes e práticas escolares como é o uso competente que algumas crianças fazem das regras implícitas da instituição e dos saberes entretanto adquiridos para os manipularem e/ou transgredirem em função dos seus interesses e objetivos, individuais e coletivos (Perrenoud, 1995; Sirota, 1993). Com efeito, tornar-se aluno é ainda levar a sério as formas partilhadas e estratégicas das crianças aprenderem a ser reconhecidas socialmente como membros competentes grupos de pares, e competentes também nas culturas infantis no JI, como acontece com o G. (*idem; idem*)

3. Considerações finais

A afirmação de uma agenda global para a educação onde os discursos da qualidade são agora ressemantizados no discurso da excelência académica, refletiu-se localmente numa forte tendência para a uniformização e formalização do campo da educação de infância, que se torna visível com a institucionalização das OCEPE (1997) e nos modos da sua operacionalização no quotidiano do JI, em três vertentes: i) a reconfiguração acentuada das práticas sociopedagógicas; ii) a transformação acelerada das conceções e dos papéis das educadoras e das crianças; iii) a copresença de tensões e conflitualidades na identidade e nas funções da educação de infância.

Cada uma destas vertentes, em si ou combinadas diversamente, denota(m) as crescentes exigências colocadas ao JI, às/aos educadoras/as e às criança, e a sua influência, seja por via macro, através de políticas de escolarização estruturais - *schoolification* (Garnier, 2016) -, seja ao nível micro, através de práticas institucionais (e.g. sumários, horários e adopção de manuais por áreas de conteúdo, avaliação sumativa), de práticas organizacionais e de alunização, como procurámos mostrar. Não obstante este panorama da educação de infância está longe de ser homogéneo.

A reconfiguração acentuada das práticas sociopedagógicas no quotidiano dos JI, manifesta-se na colonização do seu quotidiano (Mignolo, 2003) por via da crescente e explicita adoção de um currículo escolarizante orientado para a valorização e intensificação de atividades pedagógico-propedêuticas, com recurso frequente a manuais específicos e formas implícitas e explícitas de disciplinação, sobrepondo-se e em detrimento dos tempos/atividades de expressão livre e lúdica.
Simultaneamente assiste-se à instrumentalização da ludicidade e das culturas lúdicas infantis, ressignificadas como atividades "amigas das crianças", cujo caráter lúdico-pedagógico (Brougére, 1998, 2003) é posto ao serviço do trabalho para o ensino intencional de conteúdos e práticas escolares/escolarizantes que constroem a alunização das crianças. Neste sentido, a especificidade da educação de infância, na sua organização espácio-temporal e rotinas; na sua abordagem mais ampla, flexível e integrada do currículo e na sua pedagogia do brincar (Bernstein, citado por Domingos, Barradas, Rainha, & Neves, 1986), começou a ser invadida pela forma escolar, que lhe imputa e a submete a lógicas de tipo escolar.
A transformação acelerada das conceções e papéis dos/as educadores/as e crianças traduz-se na reconfiguração *top-down* das suas identidades e culturas profissionais em professores/as e, reciprocamente, das crianças em alunos/as, por via do ensino-aprendizagem intencional e antecipado de conteúdos curriculares formais, mediante uma pedagogia por objetivos, sendo estes perspetivados como preparatórios para um ingresso no 1º CEB "bem-sucedido". Mais do que especialistas na interpretação e reflexividade da complexidade da infância, das suas culturas e do brincar das crianças para informarem adequadamente sua ação pedagógica, muitas/os educadores/es parecem estar a converter-se em experts em didática. Consequentemente, parece assistir-se ao retorno de práticas de domesticação e de disciplinação dos corpos/mentes infantis - exigência da conformidade (quietude, submissão, passividade), pelo uso seletivo e duradouro de determinadas espacialidades, posturas e ações (estar sentado, filas de cadeiras e mesas, práticas escriturais, p. ex.) -, que garantem o controlo, a manutenção da ordem e o respeito pela autoridade, tendentes a tornar, tanto quanto possível, as crianças em alunos, e a aproximar a vida no JI de um quotidiano pautado pela uniformidade, repetição e monotonia (Dewey, 2006).

As tensões e as conflitualidades em torno da identidade e das funções da educação de infância permitiram apreender imagens do JI, combinadas entre si ou não, em que este sobrevém como um espaço educativo ameaçado na sua singularidade dada a sua colonização por lógicas escolares de outros ciclos; como um espaço crescentemente escolarizante, apostado na promoção ora de uma educação compensatória ora da precoce construção social da performatividade e excelência escolar; como um espaço socioeducativo apostado na promoção de processos de socialização integral das crianças, no seu bem-estar subjetivo e na sua participação ativa – o JI como *locus de cidadania* (Vasconcelos, 2007) –, em resistência, oposição e alternativa a um modelo dominante que se quer impor.
Todas estas considerações finais apelam à necessidade de repensar as práticas assentes na reprodução social da forma escolar, da escolarização e da alunização no JI, e, por isso mesmo, de reconhecer a importância do brincar, elemento central nas culturas infantis e um direito, de facto, das crianças, a ser salvaguardado e promovido neste espaço. Tais possibilidades requerem a afirmação de uma educação de infância assente num paradigma crítico. Na economia deste texto enunciamos alguns traços deste paradigma: a reivindicação das especificidades do campo; a convocação da ecologia dos saberes (Santos, 2007) na análise e na intervenção sociopedagógica; um compromisso sociopolítico que possibilite reverter as lógicas da escolarização no JI e da sua suposta inevitabilidade, questionando o efeito da bondade dos princípios (Barroso, 1995); a descanonização/ou assunção de uma leitura crítica das OCEPE e de todos os referenciais emanados, desnaturalizando-os; por fim, o reconhecimento da complexidade do matiz dos poderes do exterior do JI e no seu interior, o que inclui levar a sério as crianças como atores sociais produtoras de culturas.

Bibliografia

Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal 1985-1995.* Braga: Universidade do Minho.

Barroso, J. (2014). Autonomia, contratos e direção das escolas. In J. Machado & J. M. Alves (orgs), *Melhorar a Escola- Educação para Todos: Igualdade, Diversidade e Autonomia* (pp. 91-111). Porto: Universidade Católica Editora.

Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista Faculdade Educação*, 24,(2), 103-116.

Brougère, G. (2003). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola?* Porto: Porto Editora.

Chamboredon, J.-C. & Prévot, J. (1973). O ofício da criança. In S. Stoer & S. Grácio (org.) (1982), *Sociologia da Educação - I* (pp. 51-77). Lisboa: Livros Horizonte.

Correia, J. A. (2008). Crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores. *Trabalho & Educação*,17(2), 31-52.

Correia, J. A. & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In. S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação da crise"* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.

Dewey, J. ([1953] 2006). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo.* Lisboa: Relógio D'Agua.

Ferreira, M. & Rocha, C. (2010). As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as – análise da produção académica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e temáticas. Comparências, ausências e prelúdios. Investigar em Educação, *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 6/7, 15-126.

Foucault, M. ([1975]2009). *Vigiar e punir*. São Paulo: Editora Vozes.

Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris: PUF

Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid. Morata.

Goffman, E. (1996). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petropólis: Vozes.

Lima, I. M. (Coord.) (2014*). Estudo de avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na Educação Pré-Escolar 2013/2014*. Disponível em http://tinyurl.com/hb8aczr

Magalhães, A. M. & Stoer, S. R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.

Matos, M. (2011). Trabalho escolar e a alunização da Educação. *A Página da Educação*, (193), 18-19.

Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Domingos, A., Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. P. (1986), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Paulus, P. (2014). Formas escolares de relações sociais: para uma gramática comparada da aprendizagem na escola?. *Escola Moderna*, 2(6ª), 29-53.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Sarmento, M.J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB*, 6(3), 581-602.

Santos, B. S. (2007). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46.

Sirota, R. (1993). Le Métier d"Élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.

Torres, L. L. (2013). Rumo à excelência escolar: imposição política, opção organizacional ou efeito cultural? *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13): 143-156.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber(e)Educar*, 12, 109-117.

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* (pp. 11-48). Lyon: PUL.

Outros documentos

Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar-Contributos para a sua Operacionalização. Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. Disponível em http://tinyurl.com/ov42uwe

Silva, M. I. & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. ME/DEB. Disponível em http://tinyurl.com/hz4gh7c

Metas na Educação Pré-Escolar (2010). Disponível em http://tinyurl.com/hz6jzun

O BRINCAR NA ESCOLA INFANTIL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA CRIANÇAS E PROFESSORAS

Márcia Tereza Fonseca Almeida[1]
Emília Vilarinho[2]

RESUMO

O estudo buscou apreender as concepções de crianças e professoras sobre o brincar em uma instituição de Educação Infantil, no sentido de verificar aproximações e distanciamentos que possibilitassem que o brincar emergisse como espaço de criação, de produção de conhecimento e de crítica no processo educacional. Realizamos uma pesquisa descritiva em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Salvador- Ba- Brasil tendo como pressuposto teórico a perspectiva sócio-histórica e a Sociologia da Infância, entre as contribuições de estudiosos que têm se dedicado aos estudos sobre o brincar e formação de professores (as) de Educação Infantil. Os colaboradores da pesquisa foram doze crianças de três a cinco anos, seis professoras e uma coordenadora. Para a produção dos dados recorremos à observação direta, aos registros das atividades do brincar na rotina da instituição, bem como utilizamos duas diferentes estratégias metodológicas, considerando as especificidades dos sujeitos da investigação. Para cada criança solicitamos dois desenhos e durante a consecução dos mesmos realizamos seis perguntas, que podiam ser desdobradas em perguntas subsequentes. Com as professoras fizemos entrevistas narrativas desenvolvidas a partir de sete eixos. As análises revelaram que as crianças do CMEI construíram uma ideia de que o brincar só é permitido fora do espaço da sala (na área livre), por ser um espaço em que os adultos não interferem na condução das atividades e nem se preocupam com a organização de brinquedos ou outros objetos. Para as professoras os sentidos e os significados sobre o brincar apresentavam três perspectivas diferentes: como uma atividade que deveria ser utilizada como pretexto para ensinar algum conteúdo; como uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças e como uma atividade que deveria ser planejada pelas professoras. Dentre outros aspectos, o estudo apontou que há uma necessidade de investimento na formação inicial e continuada das professoras de Educação Infantil a fim de que essas profissionais possam analisar o brincar como uma forma de expressão das crianças concebendo-as como protagonistas do espaço escolar e que suas brincadeiras sejam vistas como formas de expressão e análise do seu cotidiano. Indica também que o brincar deve estar presente nos diferentes espaços da Educação Infantil, dando uma atenção especial ao papel da brinquedoteca como espaço para e das crianças.

Palavras Chave

Crianças; Brincar; Educação Infantil; Formação de professoras.

[1] Universidade do Estado da Bahia- UNEB- Brasil. E-mail: marciatfa2@yahoo.com.br

[2] Universidade do Minho-UM-Portugal. E-mail: evilarinho@ie.uminho.pt

Introdução

O fato do brincar ser visto apenas como elemento da cultura infantil, desvinculado de uma atividade produtiva de acordo com a concepção de lucro tão forte no sistema capitalista, acabou desvinculando o brincar da ideia de uma atividade utilizada por diferentes culturas como estratégia de apropriação da cultura humana.

De acordo com Benjamin (2002), com o advento da sociedade industrial no final do século XVIII e início do século XIX, quando predominava a produção de bens em grande escala, o brincar modifica-se: torna-se segmentado, passa a fazer parte especificamente da vida das crianças; ao mesmo tempo, torna-se didatizado e adentra a escola com objetivos educacionais. Esses fenômenos foram acompanhados do surgimento do brinquedo industrializado, que separou pai e filho da tarefa prazerosa de construir brinquedos artesanais, utilizados por ambos nos momentos livres e que, a partir do referido período, tornaram-se cada vez mais escassos.

Para Benjamin (2002), o processo histórico vivenciado após o advento da industrialização, que foi afastando as crianças dos adultos e distanciando-os das brincadeiras e jogos que antes os aproximavam, contribuiu, também, para definir papéis diferenciados para adultos e crianças, gerando a conotação de que o trabalho inerente ao mundo adulto era a única atividade que poderia ser valorizada enquanto o brincar passou a ser relacionado apenas às crianças e por isso passou a ser desvalorizado pelas novas perspectivas sociais que se estruturavam. Assim, o brincar, que era algo que unia adultos e crianças, favorecia o conceito de coletividade, bem como contribuía como estratégia pedagógica para o processo de apropriação da cultura humana, passou a ser visto como uma atividade inerente à infância e apenas para o lazer e o divertimento.

Como afirma Corsaro (2011, p. 53), "as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares". Isso significa refletir que a cultura do mundo adulto, ou da realidade na qual cada criança está inserida, pode ser ressignificada de forma criativa e crítica pelas crianças a partir das brincadeiras. Nesta perspectiva, observar e/ou participar das brincadeiras pode permitir maior aproximação com as crianças e, especialmente, nos fazer perceber de que forma elas estão elaborando suas reflexões e críticas sobre a realidade em que estão inseridas.

Outro aspecto a ser questionado é o papel da escola no processo de desenvolvimento de cada criança. Em um texto em que faz uma discussão sobre a reinvenção do ofício de criança e de aluno, Sarmento (2011, p. 588) salienta que na escola "a criança 'morre', enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acçao adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado". Dessa forma, a escola estabelece uma relação com o conhecimento, que nega as diferenças individuais das crianças no propósito de enquadrá-las simplesmente como "alunos". E por conta dessa concepção adultocêntrica, o brincar só é valorizado pela maioria das professoras quando pode ser utilizado como uma estratégia didático-pedagógica, com vistas a possibilitar ao adulto o controle da brincadeira visando a um produto final, ou seja, o aprendizado de um determinado conteúdo.

Diante de tantas questões, ao desenvolvermos nossa pesquisa de doutorado, optamos por escutar as crianças e também as professoras com o propósito de estabelecer uma aproximação entre as concepções do brincar na perspectiva de crianças e adultos que convivem em uma mesma instituição de Educação Infantil. Interessava ao estudo aprofundar a análise dessas diferentes concepções, haja vista que, por um lado, as crianças como iniciantes do processo educacional podem desvelar ou indicar elementos que permitam entender melhor o papel do brincar para elas e para o processo educacional, a partir da Educação Infantil. Por outro lado, as experiências do dia a dia das professoras também podem esclarecer fatores e concepções que podem estar permeando as dificuldades para incluir o brincar como parte das atividades escolares. Além disso, o diálogo entre as percepções e/ou

concepções diferentes pode contribuir para analisar as distâncias adulto/criança que têm sido enfatizadas por autores como Sarmento (2005), Vasconcellos e Sarmento (2007).
As contribuições da Sociologia da Infância, que na contemporaneidade têm buscado consolidar os estudos sobre as crianças e suas infâncias como um campo científico, tornam-se importantes para uma "renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas, e, entre elas, nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches" (SARMENTO, 2013, p. 13). Desse modo, considero que o referido aporte teórico pode trazer valiosas contribuições para um estudo que traz para o mesmo palco de discussões crianças e adultos que conviveram no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.
Neste sentido, associados aos estudos da Psicologia Sócio-histórica, os estudos da Sociologia da Infância nos deram suporte teórico-metodológico, que forneceu pistas para colocar em discussão o ato de brincar como um entre-lugar na Educação Infantil, bem como apontaram que, para realizar este debate, é preciso entender as concepções das crianças e das professoras sobre o brincar, na medida em que o mesmo objeto pode apresentar diferentes significados para sujeitos que, mesmo convivendo no mesmo espaço, tendem a apresentar pontos de vista distintos, em decorrência das diferentes perspectivas de análise.
A palavra *significado* neste estudo teve como embasamento teórico a perspectiva de Vigotski (1998a), que, ao analisar a linguagem, distingue dois componentes constituintes da palavra: o "significado" propriamente dito, que é aquele que parte do coletivo, elaborado historicamente, o qual o sujeito, ao nascer, já encontra pronto no sistema de significações; e o "sentido", que é amplo e complexo, sendo formado por cada indivíduo, no contexto de suas idiossincrasias, e que vai depender da vivência de cada sujeito, da construção / reconstrução que ele faz do real, da forma com que se apropria do contexto, com suas conotações históricas e sociais. Dessa forma, para analisarmos as respostas das professoras e das crianças sobre o brincar, precisamos apreender as concepções de cada um desses sujeitos.
De acordo com Vigotski (1998a,p.123): ‘‘Se os significados das palavras se alteram na sua natureza interna, então a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica. ’’
Dessa forma, ao convocarmos crianças e professoras para expressarem suas opiniões sobre o brincar na rotina do CMEI, sendo que: no caso das crianças, as respostas foram mediadas por desenhos; e no caso das professoras, as respostas foram emitidas durante a realização de entrevistas narrativas, pudemos constatar coerências ou incoerências na análise das respostas, quando foram relacionadas com a realidade observada.
Neste sentido, essa investigação traz como principal objetivo depreender as concepções das crianças e das professoras sobre o brincar em uma instituição de Educação Infantill com o propósito de verificar aproximações e distanciamentos que possibilitem que o brincar emerja como espaço de criação no processo educacional.
Esta pesquisa trouxe como desafio estabelecer aproximações entre as informações fornecidas por crianças e adultos sobre um mesmo tema (o brincar), na medida em que as crianças, independentemente da idade, têm muito a nos dizer sobre o lugar em que vivenciam suas experiências cotidianas, e, neste caso, esse lugar foi um Centro Municipal de Educação Infantil, cuja interação das crianças com outras crianças e com adultos de referência (professoras e ADIs) precisava ser levada em consideração.

> O reconhecimento às crianças do estatuto de actores sociais só faz sentido se se fizer acompanhar da auscutação da sua voz e da valorização da sua capacidade de atribuição de sentido, quer às suas acções quer aos seus contextos de vida, ainda que expressos com características específicas, de acordo com o seu desenvolvimento (ROCHA, FEREIRA & VILARINHO, 2002, p. 6).

Ao convocarmos as crianças para participarem como sujeitos da pesquisa, imprimimos neste trabalho a nossa concepção de criança cidadã que observa o mundo a sua volta, questiona e emite opiniões sobre os fatos observados e que precisa ter assegurado o seu direito de brincar como uma forma de comunicação, apreensão e representação da realidade.

Assim posto, neste contexto, e enquanto professoras-formadoras-pesquisadoras, buscamos investigar os sentidos e significados do brincar para professoras e crianças de uma instituição de Educação Infantil, considerando que as concepções construídas por adultos e crianças em uma determinada realidade, em relação a determinados temas, estão diretamente relacionadas à forma como essas temáticas são compreendidas por esses sujeitos com base nas interações afetivas e sociais que foram sendo configuradas a partir da interação sujeito-objeto-sujeito.

Descrição do estudo: estratégias metodológicas

Realizamos uma pesquisa qualitativa que buscou descrever a realidade de uma instituição que, mesmo sendo distinta de outras, apresentasse características semelhantes, cujos resultados poderão contribuir para a análise de outras realidades similares. O estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Salvador Bahia e contou com a colaboração de 12 crianças dos grupos 03,04 e 05 (seis meninos e seis meninas), as seis professoras que lecionavam nas respectivas turmas e a coordenadora pedagógica do CMEI.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em três momentos: inicialmente acompanhamos a rotina das turmas das crianças dos grupos 03, 04 e 05, desde o momento que as crianças chegavam no CMEI até o horário da saída; depois realizamos as interlocuções mediadas por desenhos com as crianças; e na sequência fizemos as entrevistas narrativas com as professoras e, posteriormente, a observação das turmas na brinquedoteca. Os distintos momentos de produção de dados tinham a intenção de aprofundar as questões norteadoras da pesquisa, assim como ampliar o debate dos aspectos registrados no caderno de campo durante a imersão no campo empírico.

Devido às peculiaridades de cada grupo específico (adultos e crianças), houve a necessidade do planejamento de momentos diferenciados de interlocução com as crianças, bem como de procedimentos diferenciados (questionário, observação direta, entrevista semiestruturada) junto aos adultos e ao contexto escolar com o objetivo de produzir dados que levassem em consideração a concepção de cada sujeito sobre o brincar de acordo com a sua subjetividade.

Como procedimento de investigação junto às crianças, solicitamos que fizessem desenhos com giz de cêra em uma folha de papel ofício. Inicialmente orientávamos que cada criança desenhasse o CMEI a fim de verificar se em tais desenhos aparecia alguma referência ao brincar no espaço da instituição, e, após a confecção desse desenho, em um outro momento (em outro dia), era solicitado que: desenhassem as brincadeiras que costumavam fazer no CMEI, informassem onde brincavam e do que gostariam de brincar naquele espaço e se a professora brincava com eles (as). No transcorrer do desenho, era solicitado que as crianças fizessem alguns esclarecimentos, tais como: por que gostavam daquelas brincadeiras; com quem costumavam brincar; se gostavam de outras brincadeiras além das que foram desenhadas e o que aprendiam com aquelas brincadeiras. As falas espontâneas e as respostas das crianças foram gravadas para posterior degravação. Vale ressaltar que durante as interlocuções algumas perguntas foram modificadas e outras acrescentadas de acordo com o envolvimento e a participação de algumas crianças, respeitando o modo de ser de cada menina ou menino participante do estudo.

Devido à possibilidade de um nível diferenciado de concentração ou de dispersão que podem ser característicos das crianças de três anos, consideramos interessante fazer uma espécie de testagem dos instrumentos com as crianças dessa idade, levando em conta que

essa seria a nossa primeira experiência de pesquisa com crianças com menos de quatro anos, já que no Mestrado trabalhamos com crianças de quatro e cinco anos. Dessa forma, julgamos pertinente solicitar para os meninos e meninas dessa faixa etária que fizessem um desenho livre como uma forma de aproximação entre as crianças e a pesquisadora. As quatro crianças de três anos (dois meninos e duas meninas) que participaram da pesquisa foram convidados (as) a desenhar o que quisessem e, enquanto faziam os desenhos, perguntávamos o que estavam desenhando ou deixava que eles (as) explicassem espontaneamente o que tinham produzido.

Com as professoras fizemos entrevistas narrativas desenvolvidas a partir dos seguinte eixos :*infância – brincadeiras preferidas em casa e na escola; trajetória profissional – ingresso no magistério, experiência enquanto docente na Educação Infantil; sentido de ser professora de educação Infantil – limites e possibilidades*[3]*; concepção de brincar – importância do brincar para o desenvolvimento infantil, o brincar na rotina do CMEI; formação inicial e continuada – discussões sobre Educação Infantil e brincar; e opinião pessoal sobre o brincar na escola infantil.*

Entretanto, no intuito de buscarmos respostas para as questões do estudo, priorizamos as narrativas feitas a partir dos seguintes eixos: sentido de ser professora de Educação Infantil; concepção de brincar na rotina do CMEI; formação inicial e continuada – discussões sobre o brincar e sentido do brincar na escola infantil.

Para Rocha, Ferreira e Vilarinho (2002), a recolha das memórias sobre a infância de professoras configura-se como um dispositivo de formação na medida em que tais narrativas podem apontar como as profissionais se constituíram articulando suas histórias de vida e formação.

Produção e análise dos dados

As respostas das crianças foram analisadas, tendo como base a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011), entendida como uma técnica que possibilita analisar o que é explícitado por cada pessoa, com vistas à identificação de indicadores que permitam fazer inferências a partir das respostas emitidas pelos sujeitos.

No entanto, tomamos o cuidado de fazer algumas adequações, considerando as especificidades dos sujeitos, tendo em vista que as crianças nessa faixa etária podem estar além do processo de rotulação descrito por Vigotski (1998) como a primeira função da fala nas crianças, em que as mesmas, ao se apropriar de um objeto, conseguem isolá-lo e atribuir um sentido de acordo com a sua percepção naquele momento, "entretanto, a criança enriquece suas primeira palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem (VIGOTSKI, 1998, p. 43) .

Outro aspecto que contribui para a opção de analisar o conteúdo das respostas das crianças e não o seu discurso é a capacidade de memorização de fatos vivenciados, ainda em construção. Considerando que:

> A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua

[3] Poucas professoras falaram sobre as possibilidades no trabalho com crianças pequenas, de um modo geral apontaram apenas as dificuldades.

> memória e certamente não é igual à mesma ação em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver essa conexão íntima entre essas duas funções psicológicas (VIGOTSKI, 1998, p. 66).

Portanto, a utilização de desenhos como recursos mediadores para a fala e as diferentes formas de expressão em pesquisa com crianças pequenas favorece a apropriação pelas mesmas, do traçado e das cores para exprimir o conteúdo que é evocado através da sua memória.

A análise das entrevistas narrativas das professoras foi feita a partir de uma adaptação da proposta de núcleo de significação, criada por Aguiar e Ozella (2006), cujos pressupostos teórico-metodológicos foram desenvolvidos a partir dos estudos de Vigotski (1998) sobre pensamento e linguagem. Na medida em que tal proposta de análise coloca em evidência não só as respostas emitidas pelos sujeitos, mas também as contradições e incoerências encontradas em suas respostas. Segundo os autores supracitados, "O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido" (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304).

Algumas considerações

A utilização de estratégias diferentes para análise das respostas das crianças (análise de conteúdo) e das professoras (núcleos de significação) deve-se ao fato de que as professoras já vivenciaram o brincar enquanto crianças e também de certa forma, já estudaram ou leram e até participaram de alguma discussão sobre o tema durante seu processo de formação inicial e / ou continuada. São diferentes abordagens sobre o tema em estudo que deve ter possibilitado a cada um atribuir sentidos e significados, que foram sendo elaborados ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Por outro lado, as crianças da faixa etária das que participaram da pesquisa (3 a 5 anos), ao falarem só devem recorrer à memória ou às experiências vividas, tendo em vista que ainda não dever ter sido instigadas a fazer reflexões que favoreçam a compreensão de seus discursos desvinculados de uma compreensão sobre o conteúdo de suas falas. Dito melhor, o que dizem e expressam pode estar refletindo mais os conteúdos presentes nas brincadeiras que fizeram no dia a dia, do que no sentido ou no significado dessas brincadeiras para a cultura humana ou para o processo educacional sobre suas experiências sobre o brincar.

As professoras do grupo 03 disseram que consideravam o brincar uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças, as duas ressaltaram o caráter de aprendizado proporcionado aos meninos e meninas enquanto brincavam; as duas professoras do grupo 04 apresentaram uma concepção diferenciada sobre o brincar, enquanto uma enfatizava o brincar como uma linguagem da criança, reconhecendo a importância do brincar de faz de conta como uma forma de representação e compreensão da realidade, a outra professora afirmou que o momento do brincar era utilizado pelas crianças para extravasarem as energias acumuladas e expressarem a violência que elas aprendiam em casa com seus pais; já as professoras do grupo 05 afirmaram que brincar era importante para o desenvolvimento infantil, apesar de defenderem a didatização do brincar quando afirmaram que os conteúdos deveriam ser ensinados através de brincadeiras.

As respostas das professoras e as observações da interação das mesmas com as crianças na rotina do CMEI mostraram que os sentidos e os significados construídos pelas docentes sobre o brincar apresentavam perspectivas diferenciadas e que essas diferenças parecem estar também relacionadas com as exigências frente às idades das crianças, ou seja: as de três anos podiam brincar dentro e fora da sala com os brinquedos, as de quatro anos já

sofriam algumas restrições, e o brincar para as de cinco anos já seria mais indicado para ser dirigido pelo adulto ou mesmo com um caráter mais pedagógico.

Assim, a concepção do brincar como uma atividade que deveria ser utilizada como pretexto para ensinar algum conteúdo foi defendido por quatro professoras das crianças de quatro e cinco anos, que dessa forma ressaltavam a didatização do brincar; por outro lado duas professoras disseram que consideravam o brincar uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças e que na rotina do CMEI tal atividade deveria ser repensada de modo a garantir tanto momentos em que as professoras pudessem acompanhar as crianças brincando (brincadeiras dirigidas), quanto momentos do brincar livre.

Durante o processo de interlocução com os meninos e meninas constatamos que a maioria das crianças preferia brincar na área externa a brincar dentro das salas. Tal fato pode ser justificado devido às restrições impostas pelas professoras sobre a utilização de brinquedos durante a realização das atividades desenvolvidas na rotina das turmas, bem como por ser um espaço em que as crianças estavam menos subjugadas às intervenções dos adultos. Mesmo as crianças de três anos, que tinham autorização das professoras para retirarem brinquedos da sala e utilizá-los em suas brincadeiras na área externa, também gostavam mais de brincar fora da sala.

Outro aspecto a ser ressaltado em relação ao espaço foi o fato de nenhuma criança ter falado que brincava na brinquedoteca, no entanto, a ida de cada turma ao referido espaço estava prevista uma vez por semana na rotina do CMEI. Durante o período em que estava fazendo as observações na brinquedoteca, percebemos que, embora as crianças ficassem encantadas com a oferta de brinquedos disponíveis naquele espaço faltava uma maior disponibilidade por parte das ADIs (que assumiam a coordenação da atividade na maioria das turmas). Talvez por conta da preocupação com a manutenção dos brinquedos e da arrumação da sala, bem como pelo receio de que algumas crianças pudessem machucar-se durante a disputa de algum brinquedo, ou mesmo por não ter clareza sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, elas apenas se ocupavam dos meninos e meninas naquele momento, considerando tal atividade mais uma tarefa a ser desenvolvida na rotina da instituição.

As observações nos levaram a pensar que o fato de as crianças não citarem a brinquedoteca como um local em que elas brincavam no CMEI parece estar relacionado
ao fato de que, para as crianças, apesar daquele espaço parecer atrativo do ponto de vista da quantidade e da diversidade de brinquedos disponíveis, ele estava submetido à ordem do adulto, que nem sempre as deixavam livres na escolha ou na organização dos brinquedos Vale ressaltar que antes de se dirigirem à brinquedoteca as crianças recebiam orientações das professoras e das ADIs em relação à utilização daquele espaço, com discursos que enfatizavam mais o cuidado que os meninos e meninas precisavam ter com os brinquedos disponibilizados naquela sala do que as possibilidades de brincadeiras que poderiam ter na brinquedoteca.

A nossa percepção sobre os sentidos e os significados do brincar para crianças e professoras no CMEI onde a pesquisa foi realizada pode ser sintetizada através das respostas da maioria das crianças que disseram que brincavam fora da sala, no momento do recreio, e dos adultos que validavam o brincar como pretexto para ensinar alguma coisa, seja um conteúdo ou uma norma de convivência.

Dentre outros aspectos, o estudo aponta que as dificuldades que a escola infantil tem para incorporar o brincar como estratégia pedagógica de apropriação da cultura humana podem estar relacionadas a vários fatores, como: a distância adulto-criança, que é refletida na organização das instituições de Educação Infantil, desde o planejamento dos espaços e das atividades, que não contam com a participação das crianças; a desqualificação do brincar como atividade exclusiva das crianças e que por isso não recebe tanta atenção por parte dos adultos e a insuficiência de discussões sobre o desenvolvimento infantil e o brincar no processo de formação inicial e continuada das professoras, assim como na cultura humana.

Analisar os resultados deste estudo mostrou que crianças e adultos podem ter concepções diferentes sobre um mesmo tema e que elas são formadas de acordo com as experiências que vão sendo vivenciadas ao longo de sua trajetória pessoal, atribuindo um sentido que está diretamente relacionado à subjetividade de cada um. São elaboradas a partir das relações que os sujeitos, crianças e adultos estabelecem com seus pares e contribuem para a atribuição de significados que são traduzidos em palavras, gestos, atitudes e até no silenciamento.

Outro aspecto que merece ser levado em consideração é a necessidade de uma política de formação continuada de educadores de infância. Ficou evidente na fala das professoras que existe uma distância entre os cursos de formação inicial e a realidade vivenciada por elas na prática, ressaltando-se dessa forma a urgência de um investimento efetivo por parte das políticas públicas na formação continuada de professores, sobretudo daqueles (as) que estão iniciando sua carreira docente na Educação Infantil. Temos que considerar que uma professora que não estudou o brincar, não vai defender a importância do brincar para as crianças. Se teoricamente ela nunca estudou o brincar, não terá respaldo teórico para embasar essa discussão.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira & OZELLA, Sérgio (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (2), pp. 222-245

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira & OZELLA, Sérgio (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. bras. Est. pedag*. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan. /abr. 2013.

BARDIN, Laurence. 82011) *Análise de conteúdo*: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70

BENJAMIN, Walter (2012). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação***.** São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34

CORSARO, William A. (2011) *Sociologia da infância*. Trad. Lia Gabriele Reis. Porto Alegre; Artmed

MENEZES, Luciana Bessa Diniz de. Pesquisar com crianças pequenas: desafios do trabalho de campo. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes e MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). *Infância em Pesquisa***. (**p. 181-201).Rio de Janeiro: Nau

ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela e VILARINHO, Mª Emília (2002). Por uma Sociologia da Infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças. *Anais do Congresso Português de Sociologia Passados Recentes Futuros Próximos*. Coimbra: Associação Portuguesa de Sociologia, Edição em (CD-ROM).

SARMENTO, Manuel Jacinto (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educ. Soc*. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____(2011) Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino Martins & PRADO, Patrícia Dias. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (p. 27-60). Campinas, SP: Autores Associados, 2011,

_____(2013). A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora e GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). *A Sociologia da Infância e a formação de professores*, (p. 13-46)**.** Curitiba: Champagnat

VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.) (2007). *Infância (In) Visível*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. (1998). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes

ARTE E PRIMEIRA INFÂNCIA: PROPOSTAS DE MUSEUS DE ARTE VOLTADAS PARA BEBÊS

Maria Emília Tagliari Santos [1]
Cristina Carvalho[2]

Resumo

A partir da análise da inclusão de bebês, entre zero e três anos, nos programas de educação dos museus de arte, o presente artigo apresenta uma reflexão sobre a potencialidade da relação entre arte e primeira infância. A recente oferta de programas em museus de arte voltadas para bebês e seus acompanhantes provoca a necessidade de estudos que busquem compreender tais ações, de modo a contribuir para o aprimoramento e para a constituição de práticas significativas que considerem as especificidades dos bebês. Os museus vêm sendo defendidos como espaços profícuos também para a troca de afetos e construção de um olhar crítico e empático para com o outro e com o mundo. O contato das crianças com as obras, com experiências coletivas e com propostas de experimentação sensorial é apontado como significativo para seu desenvolvimento. Este artigo foi orientado em especial pelas reflexões de Rinaldi e Vecchi, articuladas com o pensamento de outros teóricos. Foram utilizados documentos de algumas instituições que realizam atendimento aos bebês, como registros fotográficos, vídeos e artigos produzidos pelas instituições. Por fim, buscou-se discutir conexões que podem ser estabelecidas entre a arte, os processos artísticos e o desenvolvimento infantil, e ainda, identificar caminhos que podem servir de estímulo para a extensão do acolhimento do público de zero a três anos nas instituições culturais.

Palavras-chave

arte, museus, bebês.

[1]Pontifícia Universidade Católica – PUC- Rio/ Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ. Brasil. *memiliats@gmail.com*

[2]Pontifícia Universidade Católica – PUC- Rio, Brasil. *cristinacarvalho@puc-rio.br*

Um público impensado

A crescente demanda do público por iniciativas que contemplem a participação infantil nos diferentes espaços culturais e, logo, o recente desenvolvimento de programas em museus de arte que pretendem proporcionar experiências para os bebês em sua programação, provocam a necessidade de um estudo que busque compreender tais ações. Portanto, analisar as estratégias, os pressupostos acerca da primeira infância e da arte que norteiam tais propostas, assim como os potenciais benefícios dessa articulação, é fundamental para a identificação, o aprimoramento e a construção de possíveis caminhos na constituição de práticas significativas que considerem as especificidades dos bebês.

O aumento da presença do público de zero a três anos não apareceu enquanto fenômeno isolado, em uma instituição, como foi possível constatar a partir dos depoimentos expressos na publicação *online* do I Seminário Bebês no Museu (2014)[3]. A Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segal, na cidade de São Paulo, relata como bastou o convite ser feito às famílias (e seus bebês) para que o museu recebesse um número considerável de visitas desse público, proporcionando novas experiências e olhares para todos. Ainda nessa publicação, Tatiana Levy (2014), do Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil, localizado na cidade do Rio de Janeiro, relata como o programa *Naïf para Nenéns* vem crescendo em público a cada edição, fazendo com que a instituição ampliasse os horários de atendimento. As educadoras do Museu de Arte Moderna de São Paulo, Diana Tubenchalak e Mirela Estelles (2014), também relatam uma experiência pioneira em 2007 por ocasião do lançamento do livro *Baby Art* da artista Anna Marie Holm[4]. O evento, que proporcionou experiências inspiradas no livro, reuniu cerca de 2.400 pessoas entre famílias com seus bebês e profissionais.

A percepção de um desejo e procura intensa das famílias (principalmente das mulheres) com crianças entre zero e três anos, por ações culturais que contemplassem esse segmento e por espaços de socialização com outras mães e famílias, caracterizou os relatos das diversas instituições. É notável que tal demanda parecesse invisibilizada no circuito cultural, uma vez que por muito tempo, e ainda hoje, o público dos bebês com seus acompanhantes é negligenciado nos espaços culturais.

Estudiosos da área apontam o quanto os grupos de primeira infância se apresentam como um desafio para os educadores dos espaços não formais, pois o modo como crianças pequenas se relacionam com o espaço e com as obras subverte as estratégias pré-estabelecidas e padronizadas dos museus. O despreparo e a concepção de primeira infância dos monitores podem dificultar as experiências do público infantil com as instituições culturais e, muitas vezes, esse público é encarado como demasiadamente agitado, incapaz e até mesmo indesejável (CARVALHO, 2013).

Asensio & Pol (2006) alertam que os setores dos museus responsáveis pela gestão e pela curadoria de exposições, com raras exceções, não pensam o público infantil para além de encará-lo como um problema de segurança. Os autores espanhóis apontam como desafio

[3]O *I Seminário Bebês no Museu* foi realizado pelo Museu Lasar Segall em parceria com a Casa das Rosas, em São Paulo em 2014.

[4]Artista e educadora dinamarquesa, Anna Marie Holm é conhecida por seu trabalho com bebês. No Brasil, teve três livros publicados: Eco-Arte com Crianças (2015), Baby Art (2007) e Fazer e Pensar Arte (2005).

a formação dos profissionais que trabalham com este público, bem como a escassa avaliação, que em geral se resume a relatórios quantitativos, das atividades desenvolvidas pelas instituições.

Em pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI – PUC-RIO, 2015[5]) com instituições culturais da cidade do Rio de Janeiro, das 85 instituições que responderam ao questionário apenas 12 (dentre elas seis museus de arte) afirmaram possuir atividades voltadas para o público de 0 a 3 anos. Quando questionadas a respeito da frequência deste mesmo público em relação aos demais, apenas 8 instituições marcaram as alternativas "alta" ou "muito alta", sendo que 31 espaços responderam que a frequência das crianças de 0 a 3 anos é "inexistente". As opções "muito baixa" e "baixa" foram assinaladas por 34 instituições no total, e apenas 12 respondentes marcaram a alternativa "média". Os dados levantados nessa pesquisa refletem e reforçam a realidade já indicada nos depoimentos dos profissionais participantes do Seminário destacado anteriormente, como também de pesquisas sobre o público infantil nos museus.

Acolhendo os bebês e seus acompanhantes: propostas e reflexões

O Museu Lasar Segall, em São Paulo, elaborou em 2013 o *Projeto Bebês no Museu* com duas propostas de acolhimento: A *Visita Canguru* e o *Museu: primeiros olhares.* A *Visita Canguru* tem como ponto central proporcionar um ambiente acolhedor para mulheres com bebês, possibilitando às mães um contato estreito com seus filhos pelo uso do *sling*[6]. A proposta foi construída levando em consideração o momento especial vivenciado nos primeiros meses da maternidade (AÇÃO EDUCATIVA, 2014). Após um acolhimento no jardim do museu, a visita se desdobra em dois momentos principais: primeiro, uma visita na exposição, buscando conhecer e conversar sobre as obras do artista Lasar Segall, além de partilhar uma experiência cultural, olhares e descobertas com seu bebê. O segundo momento se dá no ateliê com um convite às mães para pintarem com aquarela - uma experiência plástica e sensível. Conforme o relato das educadoras, o ateliê permite ainda uma maior interação entre as mulheres, configurando-se como lugar para trocas e questionamentos entre as mães.

A proposta *Museu: primeiros olhares* busca oferecer momentos de descobertas para bebês e pais (AÇÃO EDUCATIVA, 2014). Os pais são incentivados a interagir, provocar e explorar a exposição com os bebês, assim como os materiais e espaços do museu. Os educadores se inspiraram na artista e educadora Anna Marie Holm para elaborar um ambiente de descobertas sensoriais, plásticas, sonoras e gestuais que envolvesse os bebês e, assim, *com* e *através* deles, envolvesse também os pais. Materiais como papéis, formas, tecidos, adereços e quebra-cabeças são dispostos pelas salas expositivas de maneira que as crianças possam encontrar as obras com o olhar e explorar com outros sentidos os objetos presentes naquele espaço. Há ainda o espaço do ateliê, onde

> Materiais simples, como uma folha de papel celofane colorida, trazem conceitos de cor, transparência, som e textura. Tecidos e lãs brincam com a materialidade, espirais provocam o movimento e os flocos de espuma são como um convite às sensações. (AÇÃO EDUCATIVA, 2014 p. 22)

[5]Pesquisa Ações Educativas em Museus e Centros Culturais-RJ, sob a coordenação da Prof. Cristina Carvalho

[6]Carregadores de tecido.

Rinaldi (2012) ressalta o ambiente como um terceiro educador que não apenas abriga o aprendizado, mas contribui para que este aconteça. Para além do papel no desenvolvimento do senso estético, o espaço necessita instigar, propor desafios e situações de pesquisa. A educadora italiana fala do espaço como ativador de relações e salienta que os ambientes dedicados às crianças, principalmente até os três anos, necessitam de especial atenção. Organizar o espaço de maneira a criar pequenos ambientes de intimidade, como em nichos; pensar os materiais usados nas diferentes superfícies; estar consciente dos aspectos que tangem a percepção (luz e cor, som, cheiros e toque) configuram-se como atitudes éticas com intenção de colaborar no desenvolvimento afetivo, perceptivo e cognitivo dos bebês.

O programa *Naïf para Nenéns* do Museu Internacional de Arte Naïf no Rio de Janeiro também recebe famílias e bebês no espaço expositivo. A visita é idealizada a partir de uma obra da coleção que serve como referência para a escolha de materiais com diferentes cores e texturas, objetos inusitados, além de inspirar uma narrativa permeada por cantorias. Próxima à obra escolhida, é colocado um acolchoado, onde são dispostos os materiais para exploração dos bebês em companhia e interação com seus pares e com os adultos. Segundo Levy (2014), a atividade é pensada levando em consideração que as crianças bem pequenas aprendem com o corpo e, portanto, é importante a existência de um ambiente que permita experimentações sensoriais.

O Museu Naïf possui em seu acervo obras que podem ser tocadas e, quando possível, o quadro central da visita é abaixado ampliando, assim, as possibilidades de relação com as obras pelos pequenos. No contexto da visita, as famílias também são convidadas a conhecer as diversas galerias do Museu, apontar elementos nas telas e esculturas e perceber as diversas reações dos bebês no contato com as cores, formas e texturas das obras. Entendendo o Museu como espaço de formação cultural, de experiência estética e de interações, e também reconhecendo as crianças como sujeitos culturais, o *Naïf para Nenéns* tem como objetivo aproximar o público das famílias e seus bebês desse espaço e de suas potencialidades (LEVY, 2014).

Os objetivos apontados por Levy vão ao encontro da compreensão da chamada educação estética apresentada por Ostetto (2011) e por Rezende e Oliveira (2014). Essas autoras defendem que o contato com as diversas produções artísticas amplia o repertório infantil, contribuindo para processos expressivos e para a leitura do mundo (seus sentidos e significados) uma vez que aproxima as crianças de diferentes códigos estéticos. Por conseguinte, propicia-se o estabelecimento de novas relações entre elementos distintos desse repertório estético e conceitual. A arte reflete conflitos e questionamentos emergentes de uma sociedade e de uma época por meio das variadas linguagens constituindo-se, assim, como construção crítica de conhecimento (LEITE, 2014).

Além do *Naïf para Nenéns,* o Museu oferece também o *Sarau cirandinha bebê e cia*[7]. Nesta proposta, músicos estabelecem um roteiro musical a partir da escolha de uma obra em exposição e também criam um ambiente com objetos e pequenos instrumentos musicais para serem experimentados. O repertório musical não se restringe a canções infantis, mas passeia pela música popular brasileira. Por conta dessa curadoria musical, os pais se engajam nas canções provocando ainda mais a interação dos bebês. O repertório mais amplo, que extrapole aos arranjos geralmente dedicados às atividades infantis, promove uma maior diversidade sonora, pois apresenta outros tipos de estruturas melódicas. A presença

[7]http://www.museunaif.com/para-familia/sarau-cirandinhas-bebe-e-cia/

dos instrumentos, os movimentos que provocam nos músicos, as formas e diferentes sons que produzem encantam as crianças que, por vezes, se aproximam e tentam tocá-los.
O Museu de Arte Moderna de São Paulo também oferece, em seu ateliê, uma proposta que envolve música – *Oficina de música e movimento para bebês* - e busca inserir o bebê num ambiente onde ele possa conhecer junto com os acompanhantes as diferentes qualidades sonoras dos instrumentos, integrando a audição com os outros sentidos (TUBENCHALAK & ESTELLES, 2014). O MAM-SP foi pioneiro no Brasil em trazer para o museu proposições para crianças de zero a três anos. Nas *Experimentações sensoriais para bebês*, após uma visita na exposição, em um espaço fora da galeria, os bebês são convidados a pintar em grandes superfícies (e porque não em seus corpos), construir esculturas comestíveis, ou até mesmo brincar, sentir e explorar com um único material, como o jornal[8]. Percebe-se que há uma opção por manter o foco em um determinado tipo de material ou técnica a cada edição e que a organização do espaço, como numa espécie de grande ateliê aberto, proporciona uma experimentação mais intensa.
Em sua pesquisa sobre a relação dos bebês com o que denominou de "materiais potencializadores", Mallmann (2015) aborda a conexão direta entre as experiências sensoriais e o aprendizado nessa faixa etária: um corpo que se relaciona com a arquitetura, com os objetos e com os materiais e suas inúmeras qualidades. Com o aporte teórico de Paola Zordan, a autora discute a criação realizada pelos bebês:

> Ao pensarem, os bebês são impulsionados a criar soluções para seus desejos e necessidades, o que faz com que se apropriem dos conhecimentos que vão emergindo nesse processo. Portanto, pode-se dizer que as ações "criações" dos bebês estão relacionadas às suas capacidades de pensar, conduzindo-os às aprendizagens. Tal processo torna o criar, segundo Zordan (2010, p. 1) "força inegável de toda a aprendizagem" (MALLMANN, 2015 p. 47).

Compartilhando dessa reflexão, Rinaldi (2012) entende o processo de aprendizagem como um processo criativo e considera a criatividade como propulsora da inovação e da mudança ao tornar o indivíduo competente para criar novos nexos e conexões entre pensamentos e objetos. A autora toma como exemplo a brincadeira de uma criança de três anos com um fio: ela o transforma em pulseira, em seguida utiliza uma cadeira para, juntamente com o fio, criar um cavaleiro; por fim, a relação entre fio e cadeira se modifica e o fio vira a orelha de um cavalo, e conclui que:

> O pensamento divergente é do tipo que vimos nesse exemplo. É a combinação de elementos incomuns, que as crianças pequenas realizam com grande facilidade já que não possuem nenhum fundamento teórico particular ou nenhum relacionamento fixo (RINALDI, 2012, p. 214).

[8]https://www.youtube.com/watch?v=IxLunlySrrc

Vigotski (2009) compreende a imaginação como formação específica da mente humana que se apoia nas experiências sociais e considera que "a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa" (p. 22). O autor percebe como fundamental a habilidade cerebral humana de combinar e reelaborar as experiências anteriores na medida que possibilita a criação do novo. Dessa forma, proporcionar experiências diversas para as crianças promove a imaginação e, logo, uma base sólida para sua atividade de criação.

A Casa Daros[9], no Rio de Janeiro, também realizava seus *Encontros para bebês* fora do espaço expositivo. O espaço do Ateliê era totalmente transformado para receber as crianças e seus acompanhantes. Pequenos nichos eram montados para provocar diferentes possibilidades de investigação com a luz, cores, texturas, sons, cheiros e formas. As situações estéticas e físicas eram propiciadas pela combinação de equipamentos e materiais que geravam, a partir da ação dos participantes, diferentes acontecimentos e revelavam distintas qualidades de um ou mais materiais.

Os ambientes também eram criados a partir de elementos identificados no processo de pesquisa e nas obras de artistas contemporâneos, como investigações com luz, cor, gravidade e cheiros. A intenção era proporcionar um espaço de livre experimentação e descoberta para os bebês e que também incentivasse outras interações entre os bebês e seus pares, assim como entre eles e os adultos. Os materiais utilizados na construção de objetos e ferramentas igualmente despertavam o interesse dos acompanhantes que percebiam que materiais do cotidiano ou destinados a outros usos podem ser tão ou até mais interessantes para os bebês do que os brinquedos industrializados.

A criança investiga, se debruça sobre diferentes problemas e cria hipóteses, e o fazer artístico se apresenta como processo de investigação: a criança desafiada testa, reelabora e percebe que, por exemplo, um problema pode ter múltiplas respostas (HOLM, 2005). Assim, se consideramos que os processos artísticos demandam sensibilidade, comunicação, observação, interpretação e pensamento criativo (habilidades e aprendizagens necessárias para o desenvolvimento do potencial da criança) compreende-se a afirmação de Vigotski (2009, p. 100): "Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo".

Vea Vecchi (2010) aponta que o fazer artístico, assim como a construção do conhecimento, é um intenso processo de investigação que envolve análise, síntese, avaliação e criação de hipóteses. Por meio da arte e da dimensão estética, a criatividade e a imaginação são fomentadas. Nesse exercício são propiciadas diferentes associações entre conceitos e áreas do conhecimento, além de engajar um olhar atento, consciente e sensível para o mundo. A autora provoca, ademais, uma reflexão da arte, das linguagens poéticas em suas diversas manifestações (dança, música, desenho, fotografia, dentre tantas outras) e da estética, como lugares de construção de conhecimento, como processos articuladores de ideias.

> *Se a estética promove a sensibilidade e a capacidade de conectar as coisas muito distantes uma das outras, e se o aprendizado ocorre através de novas ligações entre elementos díspares, então a estética pode ser considerada um importante ativador para a aprendizagem.* (p. 9) (Tradução nossa. Grifo do original)

[9]A Casa Daros, museu de arte contemporânea latino-americana, teve suas atividades encerradas em dezembro de 2015 com o fechamento definitivo da instituição.

Questões éticas e estéticas

A opção, em algumas propostas, por delimitar o espaço das atividades aos ambientes fora da exposição provoca a necessidade de problematizar tal escolha. Asensio & Pol (2006) alertam que o receio de propor atividades nas galerias de exposição decorre da dificuldade (principalmente dos setores administrativos e de conservação) em compreender esses espaços para além de suas possibilidades contemplativas. Essa mentalidade tradicional ainda encara como um problema de segurança e conservação o desenvolvimento de atividades nas galerias. Além disso, cabe destacar que o fato de acolher os bebês e seus acompanhantes em espaços especialmente designados para esses grupos pode reforçar a ideia de que as salas expositivas não são lugares apropriados para crianças pequenas, ou ainda, que esse não é um público capaz de usufruir das obras de arte. Mesmo que as instituições em questão ofereçam outras atividades para o público de zero a três anos que passam por encontros na galeria, é necessário estar sempre atento e buscar novas estratégias de consolidar a compreensão de que esse público tem o direito e se beneficia do contato direto com a arte e com as relações de troca que se estabelecem nas galerias.

Como podemos perceber, o uso de elementos sensoriais que extrapolam a exploração visual das obras de arte é uma estratégia que perpassa as diversas atividades aqui selecionadas, uma vez que levam em consideração os modos de exploração do público infantil. Entretanto, se faz necessário refletir a respeito de quais aspectos perpassam as escolhas dos materiais e técnicas disponibilizados e propostos nas ações educativas voltadas para as crianças de zero a três anos, indagando se, de fato, parte-se do pressuposto de que as obras de arte e as linguagens artísticas podem trazer para a experiência educativa novas formas de ver e encarar os diversos problemas, de que a dimensão estética envolve uma atitude de cuidado e empatia nos processos de investigação e descoberta daquilo que nos cerca (VECCHI, 2010).

Dessa forma, a escolha dos materiais é ética e estética. Se o proposto é fazer o ambiente do museu de arte um espaço de aprendizagem e descobertas significativas é natural que os elementos sensoriais eleitos para compor as atividades sejam inspirações que partem das obras de arte, do campo simbólico, de suas qualidades estéticas ou dos processos criativos dos artistas. Vea Vecchi (2010) convida os educadores a buscarem inspirações nas sugestões que os artistas dão em seus trabalhos, tais como: a qualidade e a transformação da luz durante o dia; as possibilidades expressivas da cor em suas diversas tonalidades; as metáforas na arte conceitual; a maneira como um assunto assume diversas facetas através de múltiplos pontos de vista; o gesto, o tempo e o ritmo presentes nas artes performáticas ou em vídeo, entre tantos outros.

Da mesma forma que os materiais, as narrativas e as canções que compõem as proposições podem ser elaboradas de maneira a se beneficiar de aspectos presentes nas obras para além de suas características formais ou figurativas, a fim de criar novas possibilidades expressivas e sensoriais. Nesse sentido, é necessário que os educadores se questionem sobre as novas relações que podem ser estabelecidas e as distintas qualidades estéticas e sensíveis que cada material e linguagem pode oferecer. Deste modo, uma flor pintada em um quadro pode estar presente nas estratégias através da expressividade de sua cor, pela metáfora que evoca através de um poema, por um cheiro, por uma sonoridade ou ainda por uma qualidade luminosa no ambiente sugerida na atmosfera da pintura. Tais desdobramentos passam pela interpretação daqueles que planejam as ações e potencializam as relações e descobertas dos bebês. Quando, por exemplo, apenas flores de plástico são escolhidas para representar àquela da obra, as possibilidades são reduzidas à uma forma e a uma textura, possivelmente distantes daquelas que o quadro suscita, além de ser um material demasiadamente estruturado.

A Sociologia da Infância colabora e embasa o entendimento da criança como um ser complexo que se encontra na cultura (ou nas culturas articuladas das crianças e dos adultos) e que produz cultura (CORSARO, 1992). A criança é respeitada como sujeito histórico, social

e cultural, compreendendo a importância de suas relações com outras crianças, com os adultos e com a comunidade a que pertence uma vez que "as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância; este universo não é fechado, pelo contrário, é extremamente permeável, nem lhes é alheio a reflexibilidade social global" (PINTO & SARMENTO, 1997, p. 22).

Rinaldi (2012), por sua vez, aporta a imagem da criança como sujeito desafiador, que dinamiza e provoca mudanças nos ambientes nos quais transita e que é sensível à linguagem desses espaços. Pensando os espaços museais, Moura (2014) ressalta:

> Dessa forma, os museus parecem se configurar como possíveis cenários de socialização do patrimônio cultural e artístico e como espaços de debate, onde a dimensão criativa e produtiva pode ser incorporada, substituindo a dimensão reprodutiva, na qual apenas o que já foi produzido e legitimado é comunicado. (p. 106-107)

Nessa perspectiva, as interações e os vínculos sugeridos nas propostas também são aspectos importantes que perpassam a escolha de estratégias, dos materiais e de equipamentos. O recurso escolhido por algumas instituições de dispor elementos no espaço expositivo pode ser um ativador de relações entre bebê/ obra, bebê/ bebês e bebê/ adultos. Um filtro colorido ou um tecido, por exemplo, podem possibilitar outras maneiras de olhar uma obra e o outro ou, ainda, convidar a uma brincadeira de esconder. Nos ambientes que evocam o espaço investigativo do ateliê, equipamentos como lanternas, ventiladores e retroprojetores podem complexificar as explorações com um determinado material além de provocar transformações no espaço que afetam todo o ambiente e, logo, produzem novas relações a serem percebidas também pelos outros sujeitos (bebês e adultos) ali envolvidos. As diferentes técnicas artísticas, os materiais e os equipamentos podem ser selecionados e combinados de maneira a extrapolar a si mesmos, ou seja, de maneira que, em conjunto, proporcionem processos e relações intensas, que podem fazer presentes expressão, cognição e emoção (VECCHI, 2010).

As reflexões aqui tecidas a partir da seleção de algumas propostas de museus de arte brasileiros voltadas às crianças de zero a três anos, pretenderam abordar as conexões que podem ser estabelecidas entre a arte, os processos artísticos e o desenvolvimento das crianças. Almejou-se sinalizar a importância da arte como acesso ao universo simbólico da cultura; destacar a relevância do museu como um espaço onde a interação entre adultos, crianças e obras de arte incentiva a construção de relações e que, portanto, se mostra como lugar significativo para o desenvolvimento infantil e deve acolher e pensar seus espaços e propostas tendo em mente esse público. Por fim, buscou-se, neste artigo, identificar caminhos que podem servir de estímulo para a extensão do acolhimento do público de zero a três anos nas instituições culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ação Educativa – Museu Lasar Segall. (2014). Bebês no museu? No Segall sim. In: Museu Lasar Segall. *I Seminário Museus e bebês*. p.17-26. São Paulo.

Asensio, Mikel & Pol, Elena. (2006). La historia interminable: una vision crítica sobre la gestión de audiencias infantiles em los museos. In: Dossier el Museo y los niños Reflexiones. *MUS-A.* N6, p11-19.

Carvalho, Cristina. (2013). Criança menorzinha... ninguém merece! – políticas de infância em espaços culturais. In: Kramer, Sonia & Rocha, Eloísa Candal (Ed). *Educação infantil*: e*nfoques em diálogo*. 2. Ed. São Paulo: Papirus.

Corsaro, William. (1992). Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*. V.55, N.2, p160-177.

Henderson, T; Atencio, D. (2007). Integration of Play, Learning, and Experience: What Museums Afford Young Visitors. *Early Childhood Education Journal***.** vol.35, p. 245-251.

Holm, Anna. M. (2005). *Fazer e Pensar Arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo.

Leite, Maria Isabel. (2014). Museu e criança pequena, relação possível e desejada. In: Museu Lasar Segall. *I Seminário Museus e bebês*.. São Paulo. p.09-16

Levy, T; Consort, R; Dupré, R. (2014) Museus, bebês e crianças pequenas – a experiência do MIAN. In: Museu Lasar Segall. *I Seminário Museus e bebês*. p.35-40. São Paulo.

Mallmann, Elisete. (2015). *Materiais Potencializadores e os Bebês-Potência*: *possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário*.168f. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Moura, Maria Teresa. (2014) Arte e infância: interações de crianças, adultos e obras de arte em um museu. In: Kramer, Sonia & Rocha, Eloísa Candal (Ed). *Educação infantil*: *enfoques em diálogo*. 3. Ed. São Paulo: Papirus.

Museu Lasar Segall. (2014). *I Seminário Museus e bebês. São Paulo*. Disponível em: <http://www.flipsnack.com/br/flip-preview/fdp0g38nb/>. Acesso: 27 de set. 2015.

Ostetto, Luciana E. (2011). Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Caderno de Formação*: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso: 27 de set. 2015.

Pinto, Manuel; Sarmento, Manuel J. (1997) As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Pinto, Manuel;Sarmento, Manuel Jacinto. (Ed). *As crianças - contextos e identidades*. (p.7-30). Centro de estudos da Criança. Braga: Editora Bezerra

Rezende, P.C. M; Oliveira, T. R. (2014). Parangolé: arte, infância e educação. *Pro-Posições*. v. 25, n. 2 (74). p. 255-271.

Rinaldi, Carla. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia*: *escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra.

Tubenchalak, D; Estelles, M. (2014). Os bebês no Museu de Arte Moderna de São Paulo. In: Museu Lasar Segall. *I Seminário Museus e bebês*. p.63-68. São Paulo.

Vecchi, Vea. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and the potential of ateliers in early childhood education.* Oxon: Routledge.

Vigotski, Lev S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática.

(SER) CRIANÇA NEGRA E INDÍGENA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Marluce Leila Simões Lopes[1]

Resumo

Esta pesquisa versa sobre as relações étnico-raciais entre crianças negras e indígenas com as demais crianças no espaço escolar. Buscou-se compreender se o aspecto étnico-racial interferia na relação entre as crianças. O Estudo de Caso do tipo etnográfico possibilitou a coleta de dados no cotidiano escolar. A análise identificou discriminações raciais relacionadas à cultura, à cor da pele e ao tipo de cabelo. A análise da questão da raça/etnia parte do princípio de que o racismo fundamenta-se em múltiplos fatores que se enredam, se enraízam e se alastram por diferentes sociedades e espaços sociais. (HENRIQUES, 2002; ABRAMOVAY, MUNANGA, 2006). Como *seres sociais* (SARMENTO, 2005), as crianças podem se constituir/reproduzir o imaginário racial de hierarquização das pessoas e tratá-las com discriminação nas suas experiências cotidianas, inclusive, na escola. A pesquisa constituiu-se em um estudo de caso do tipo etnográfico com entrevistas com as crianças. (SARMENTO, 2005). Evidenciou-se situações de discriminação racial entre pares no uso de apelidos, deboches e xingamentos às crianças negras e indígenas, principalmente, às meninas negras. Para as crianças, ser bonita/o é ser branca, ter cabelo liso e claro. As crianças indígenas são discriminadas por seus modos de vida - história e a cultura.

Palavras-chave

Escola. Criança. Relações étnico-raciais.

[1] Doutora em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Brasil. marluceleila@msn.com

Apresentação/introdução

Este texto apresenta alguns apontamentos, enquanto recortes de pesquisa realizada em uma instituição escolar. A instituição pesquisada situa-se na periferia de um município do Estado do Espírito Santo – Brasil e atende, em sua maioria, crianças negras. Teve como finalidade, analisar se a questão étnico-racial interferia na relação entre as crianças, ou seja, questionou-se se as interações entre crianças brancas, negras e indígenas estariam atravessadas por discriminações raciais?

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e Estudo de Caso do tipo etnográfico. A observação-participante, as entrevistas e a consulta documental possibilitaram a coleta de dados ocorrida em diferentes momentos e espaços da escola: na entrada, saída, recreio e eventos da escola.

Gomes (2000) e Munanga (2005); dissertam sobre a origem do racismo na sociedade e seu desdobramento nas instituições, dentre estas, a educação. Alertam sobre os perigos da invisibilidade e silêncios do racismo na escola e apregoam a necessidade de formação de professores, tendo em vista, uma educação antirracista.

Cavalleiro (2003) investigou s relações raciais no cotidiano da educação infantil e identificou diversas situações de discriminação entre as crianças e destas com os adultos da instituição. Percebeu que os profissionais banalizavam tais relações e acabavam por reproduzir, de forma silenciosa, os racismos naquele espaço educativo.

Para Gomes (2000), as características fenotípicas dos negros, com o cabelo crespo, são usadas como critérios de discriminação e exclusão escolar, pois as crianças vão se constituindo em relações raciais que inferiorizam a estética negra.

Para Sarmento (2005), o conceito de geração considera os diversos fatores de estratificação social, dentre estes o de raça. Deste modo, percebe-se, que muitas pesquisas mostram os efeitos da questão racial, sob o ponto de vista da discriminação, na exclusão de crianças negras da escola. Isso pode ser evidenciado nas pesquisas indicativas de uma assimetria no rendimento escolar de crianças negras e brancas (HENRIQUES, 2002).

A pesquisa que norteia este trabalho, identificou discriminações raciais na instituição escolar direcionadas, principalmente às meninas negras, quase sempre relacionadas à cor da pele e ao tipo de cabelo.

Enquadramento teórico

Pesquisas realizadas por Castro e Abramovay (2006) demonstram que as discriminações étnico-raciais estão arraigadas na instituição escolar. Elas coexistem com o silêncio e a indiferença que reproduzem esta problemática. Sendo o Brasil um dos países do mundo em maior número de negros e afro-descendentes e cerca de 896 mil indígenas (BRASIL, 2010), pode-se pensar que as discriminações raciais podem ocorrer em número muito maior. Deste modo, a instituição escolar é um espaço público onde nem sempre os direitos são efetivados. Mesmo entre e para com as crianças menores, a discriminação é deflagrada. Foi o que Cavalleiro (2003, p. 53) constatou em sua pesquisa com crianças da Educação Infantil. Ela descreve situações de racismo entre as crianças e afirma: "O que se pode ver naquele parque infantil é nada mais que uma pequena reprodução da própria história do negro em nosso país."

Observa-se que as crianças negras estão vulneráveis a essa violência, na medida em que as discriminações raciais estão estruturadas na sociedade, nas instituições educacionais, porém, em sua maioria, invisibilizadas. Camacho (2000) acrescenta através de suas pesquisas, que a escola não tem conseguido atuar nos dois mundos – o do pedagógico e o do relacional dos estudantes. Segundo a pesquisadora, isso significaria inserir no currículo, por exemplo, reflexões sobre identidade, alteridade, gênero, etnia, preconceito, discriminação e violência. Porém, é possível observar que a prioridade dos educadores nas escolas de modo geral, é com os conteúdos propostos no currículo instituído.

Neste cenário, é possível pensar que a escola ainda não está devidamente "qualificada" para lidar com múltiplos fatores raciais que refletem no baixo rendimento, na evasão, na reprovação e na relação entre (a)s estudantes mais empobrecidos. A ênfase da escola se remete mais intensamente na função modeladora das atitudes e comportamentos do que nas experiências tecidas na análise das questões subjacentes às desigualdades econômicas, sociais e raciais. Crianças expropriadas da dignidade e da tão falada cidadania. Essa negação de direitos, segundo Araújo (2005, p. 68) "[...] tem excluído a criança da dimensão pública da vida social, mantendo-as sob a égide das diferenças que recusam toda perspectiva de construção da igualdade". Aqueles que efetivamente não acessam os bens e recursos necessários – os direitos sociais, vão se constituindo enquanto à margem destes direitos. A análise da questão da raça/etnia e gênero parte do princípio de que o racismo fundamenta-se em múltiplos fatores que se enredam, se enraízam e se alastram por diferentes sociedades e espaços sociais. Nesta dinâmica social, os atributos físicos e as diferenciações de gênero, sociais e culturais são tomados como referenciais de uma condição humana inferior, passível de dominação, exploração, estigma e outras desqualificações. Entrelaçados, estes aspectos solidificam as estruturas de relações existentes. Nestas relações, as crianças, como *seres sociais*[2], se constituem e podem reproduzir a lógica de hierarquização das pessoas, por sua cor/raça/etnia e trata-las com discriminação nas suas experiências cotidianas, inclusive, no espaço escolar.

Neste sentido, a instituição escolar pode contribuir com a reprodução destas discriminações ao corporificar a lógica capitalista e assim, ignorar os fatores histórico-estruturais da violência e das desigualdades sociais. Também, quando concebe as crianças em suas diferenças, como "anomalias". Na escola pesquisada, as meninas negras são as principais vítimas dessa realidade por representarem a maioria em situação de desigualdade social e racial.

De forma geral, a instituição escolar recebe crianças dos mais variadas circunstâncias, constituindo segundo Gómez (2001, p. 17) um "cruzamento de culturas". São alunos e alunas que trazem a marca, o registro da perversidade do sistema capitalista e que tentam também expressar alguns traços de diversidade (forma de falar, de vestir, religiosidade e estilos), identificáveis nas múltiplas manifestações da cultura que ainda resiste aos processos de padronização.

Abramovay e Rua (2003, p.41), afirmam que "[...] A escola, embora seja vista como chave de oportunidades para uma vida melhor, pode ser também, local de exclusão social. Ou seja, pode discriminar e estigmatizar". Partindo desta proposição, nota-se que as diferenças nos modos de ser, usadas como critérios de valor em uma relação hierarquizada entre as pessoas, podem incidir sobre a imagem que os diferentes sujeitos constroem sobre si mesmos e sobre os outros. Chauí (2000) complementa que a cultura é uma determinação de ordem simbólica e por ela os humanos tendem a atribuir significados e valores às coisas, ações, crenças e pessoas. Neste processo, a ética e estética ganham sentido de valor. Tudo depende do conceito de quem avalia e de que/quem é avaliado. Sabe-se que na sociedade do consumo, os critérios estéticos dão suporte a muitas discriminações. Neste impasse, pessoas, culturas, religiões, crenças e tradições são valorizadas ou descartadas.

Deste modo, Santos (2002) afirma que o mito em torno da cultura africana alimenta a referência do diferente, do incomum - o exótico. Esse olhar pode provocar o repúdio a tudo o

[2][...] "as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem" (SARMENTO, 2005, p. 370).

que se relaciona ao negro e à África, assim como o indígena e suas tradições. O livro didático, a literatura, os filmes, a produção simbólica sobre o negro e o indígena carrega o peso dos mitos descritos pelos navegadores e exploradores do período colonial.
Esta concepção ainda se reproduz entre pessoas, grupos e instituições. Os valores estéticos tomam o senso comum como fundamento e transformam as tradições e valores de determinados grupos em folclore. Inferiorizar o sujeito, suas raízes culturais, religiosas, assim como, invisibilizar o construto científico e intelectual de seu povo, constitui-se em estratégia estrutural de dominação. Nesse contexto, a reação das crianças olhadas com inferioridade e rejeição por suas particularidades, pode se manifestar de diferentes formas – silêncio, agressão física e não-física, boicote a atividades, a pessoas, a agrupamentos.
O elogio, o toque, o olhar, são atitudes importantes para o processo de subjetivação das crianças. No entanto, pesquisas demonstram o quanto esse tratamento é desigual, ao se considerar as crianças negras. Cavalleiro (2003) relata a diferença entre a relação da professora com crianças brancas e negras. Sua pesquisa apresenta dados nos quais as crianças brancas recebiam mais atenção no desenvolvimento das atividades de sala de aula. As professoras se mostravam indiferentes às situações de discriminação entre as crianças, por não perceberem ou por não saberem o que fazer.
Além da relação entre pares, Gomes (2000) alerta sobre a abordagem curricular que insiste em apresentar o negro sob a perspectiva da escravidão. Imagens de troncos e correntes ainda predominam nas aulas. Desta forma, a possibilidade da criança negra se ver na condição de sujeito, fica prejudicada. Os murais da escola, os concursos de beleza ali realizados, assim como as imagens apresentadas no cotidiano das atividades escolares, são elementos simbólicos à disposição das crianças. Estas experiências escolares podem contribuir para a reprodução do imaginário de belo/feio de forma negativa ou positiva.
Esta premissa está associada à posição de Telles (2006) sobre os direitos fundamentados na gramática civil, como diretrizes para as práticas e interações sociais como exigência de cidadania. Para ela, estas interações se legitimam, a partir da constituição de espaços públicos democráticos. Na escola, a tão falada cidadania ainda está por vir, por se discutir. A escola é um espaço público por decreto, mas o deveria ser por ação - das crianças, dos jovens, dos educadores.

A metodologia da pesquisa

A pesquisa, de cunho qualitativa, caracterizou-se por um Estudo de Caso, do tipo etnográfico, A justificativa desta opção metodológica é explicitada por Sarmento (2000, p. 151), quando reconhece a importância da etnografia na pesquisa com crianças. Para ele, a voz e a participação delas na produção dos registros é mais direta e ativa que outros métodos de investigação.
A pesquisa teve como objetivo investigar o que as crianças sentiam e expressavam em relação às violências motivadas por preconceito e discriminação. Tal empreitada exigia também verificar quais os mecanismos utilizados pela escola frente às situações de preconceito e discriminação vividas e ou praticadas pelas crianças no espaço escolar. Enfim, o foco de análise era os diferentes discursos das crianças em torno dos preconceitos e discriminações étnico-raciais presentes no contexto escolar.
A observação-participante, as entrevistas com as crianças e conversas com profissionais da escola, assim como a verificação de documentos da escola, propiciou o levantamento e análise dos dados.

Resultados encontrados

Esta pesquisa evidenciou muitas situações cotidianas de discriminação racial entre as crianças. Mesmo as menores, demonstravam rejeitar a convivência mais aproximada com outras crianças por preconceito racial. Nesta escola, as crianças brancas são em menor número, no entanto, percebe-se a discriminação nas relações destas para com as crianças

negras, principalmente, na escolha dos lugares da sala, na espontaneidade da linguagem, nas apresentações culturais da escola. Além disso, entre pares, a opressão se utiliza dos apelidos, preconceitos e risadas de deboche, em relação às crianças negras. Trago aqui, duas cenas que comprovam o quanto as crianças estão reproduzindo e produzindo relações de poder a partir das características físicas tidas como inferiores para as mesmas.

Em uma das turmas de 1º ano a menina Betina (06 anos) chamou bastante atenção, por ser constantemente discriminada pela turma. Ela é negra e aparenta estar sempre triste e calada. Os meninos a xingam por causa do tipo de cabelo, da cor da pele, das roupas que usa, enfim, essa criança é vitimizada constantemente em diferentes espaços da escola. Neste caso, as três meninas brancas da sala a discriminam sutilmente. Não foram observados xingamentos ou agressão física por parte delas, porém, excluíam Betina de seu grupo. Na verdade, essas meninas excluíam também todo o restante da turma e escolhiam sempre a companhia das mesmas colegas: Bárbara, Isabel e Emanuela (meninas brancas).

A professora divide a turma em duplas para leitura de histórias. As crianças escolhem as duplas e Betina sobra (como sempre). Ela observa a exclusão, pois uma menina está sozinha, mas finge não ver a colega também só. Betina demonstra estar tensa com o fato de não ter companhia para a atividade proposta pela professora. É possível entender sua inquietação de saber que é sempre excluída dos grupos. Ela olha tristemente para as duplas, apóia a cabeça sobre os braços, fica inerte e nada fala.

Neste momento a professora troca as duplas, causando grande desconforto. A turma reclama e ela insiste em reagrupá-los. Ela então pede a Bárbara que se junte a um dos meninos e a Isabel com Betina. A turma estranha a situação das três meninas que agora estão separadas e fixam o olhar sobre a dupla que foi mais surpreendente para eles: (Isabel que é vista como a mais bonita por ser branca e loira) e Betina (a mais rejeitada pela turma e pelo grupo da Isabel). Quando esta se sentou ao lado da colega, ela deu lindo sorriso. Foi impressionante perceber o orgulho estampado no seu rosto por estar ao lado da menina que todos queriam estar perto e que as outras meninas se espelhavam, enquanto tipo físico. O sorriso de Betina lembra a delicada canção de Clara Nunes: "Um dia morena enfeitada de rosas e rendas, abriu seu sorriso moça e pediu pra dançar "

A reação de Isabel foi pegar o livro, afastar sua cadeira da colega e ficar de costas para a mesma. A professora pede que ela compartilhe a leitura e ela fala baixinho: *"Você nem sabe..."*. A expressão do rosto de Betina vai se transformando, ao perceber a rejeição de Isabel, mesmo com a insistência da professora. Desta forma, volta a ficar com o semblante triste, vira-se para o outro lado e chora. A professora se aproxima e pergunta o que ocorreu, mas ambas permanecem em silêncio. Betina coloca a cabeça sob os braços e continua chorando, sem nada reclamar, até o final da aula (umas duas horas). E Clara Nunes novamente canta para Betina: "Contam que toda a tristeza que vem da Bahia, nasceu de uns olhos morenos molhados de mar".

Sarmento (2005) afirma que as culturas da infância estão imbricadas pelas culturas societais como resultado das relações desiguais de classe, de gênero e de etnia. Isso significa compreender as contradições inscritas no mundo globalizado e desigual demarcando lugares e posições de poder e dominação na relação entre as crianças. O choro silencioso de Betina denuncia uma expropriação do direito a ser reconhecida e respeitada em sua especificidade. Este fato, se analisado parcialmente, poderia deixar escapar as nuances de uma discriminação sutil. Não houve xingamento ou agressão física, porém, a exclusão é evidenciada nas poucas palavras ditas, nos gestos e expressões daquelas meninas e meninos durante uma atividade cotidiana.

Estas situações são fortes e incomodam, com certeza quem se dispõe a observar cuidadosamente as relações entre as crianças. Alguns professores percebem a exclusão, porém os poucos que se propõem a dialogar sobre a situação, não comentam possíveis práticas contra-discriminação em suas aulas.

> É... as meninas não escolhem ela pra nada! Ah! Vão fazer um grupo! Ah! Vou colocar a...Ah! não tia! Põe ela em outro lugar! [...] Ela fica paradinha...ela fica assim, olhando [...] mas com certeza, reflete, entendeu? (professora Gisele)
>
> Eles não falam não quero você no meu grupo. No meu grupo vai ter fulano, fulano, fulano." Só Diego (risos), geralmente ele desiste na metade da coisa." (professora Madalena)

A invisibilidade das crianças discriminadas, caladas diante das violências sofridas, impossibilita medidas efetivas que venham transformar essa realidade. Foi possível compreender também, que muitas agressões eram praticadas em silêncio e ao serem questionados, também continuavam em silêncio.

As crianças indígenas, juntamente com as crianças negras, nesta escola, são maioria. A proporção é difícil de identificar em documentos da escola ou no censo escolar, porque a maioria das famílias indígenas de Aracruz que residem fora da aldeia, desde os processos de colonização e implantação de ferrovias e indústrias, não se identificam oficialmente como tal, porém, nos relatos eles confirmam a etnia. As crianças também demonstram desconhecer ou ignorar sua ancestralidade, mesmo que a conheçam. Assim, preferem não assumir. Quando questionadas respondem:

> Eu não sei [...] Meu pai, ele é um índio (Manuela, indígena)
>
> De qual aldeia?(Pesquisadora)
>
> Ela fica em silêncio e olha para os colegas. Depois de alguns minutos ela responde:
>
> Daqui mesmo". (Desvia o olhar. Expressão de constrangimento)
>
> Como você se sente sendo índia?
>
> Silêncio (demonstra constrangimento e vergonha)
>
> Você gosta de ser índia?
>
> (Silêncio)
>
> Após insistência da pesquisadora, ela fala em tom de desabafo:
>
> Porque quando eu passo, ficam me chamando de índia! (Arai, indígena)
>
> Não sei, ela falou (a mãe dele) que ela...(é índia), eu sei que sou filho dela! Eu acho que ela nasceu na aldeia [...] (Josué, indígena)

Como pode se verificar, nos diálogos acima estas crianças são indígenas, mas preferem não assumir abertamente suas origens como tal. Essa hipótese pode provocar uma reflexão ao reconhecer os sentidos que ecoam nos silêncios destes sujeitos. Não querer ser o que é se confronta com o que o outro sabe sobre o que é ser o que você é. Esta confusão de palavras se resume: não quero ser o que dizem ser ruim ou inferior. Fato que não ocorre somente com crianças indígenas, mas com adultos, e na mesma intensidade. O relato da secretária confirma essa proposição assim como o desabafo de um professor que atua nesta escola.

O imaginário sobre o indígena de Aracruz, construído no longo processo de colonização[3] que persiste vide os constantes conflitos pela posse das terras, adquiridas por grileiros, na década de 1960 e 1970, que culminaram na posse ilegal das terras, outrora habitada por indígenas tupinikim. Essas foram respostas dadas por duas crianças do 5º ano em entrevista coletiva, sobre o que pensavam sobre a disputa pelas terras entre os indígenas e Aracruz Celulose:

> Mas não tomou, eles tipo, eles tipo, eles tipo compraram as terras (Brenda)
>
> Não, eles não venderam! A fábrica celulose ela invadiu e pegou um pedaço pra fazer alguma coisa. (Fernanda)

As crianças demonstram interesse em falar sobre a situação e argumentam com base nas informações que ouvem, geralmente, pelas observações, em casa e ou na comunidade. Brenda é filha de funcionário do porto que pertence À fábrica, e desta forma, pode-se pensar que o discurso da família é o dominante na região, "discurso instituído"[4], diferente da fala de Fernanda, que se contrapõe veementemente à afirmação da colega, mesmo não sabendo explicar mais detalhadamente sobre o assunto.

Outra situação observada se refere ao preconceito contra as crianças indígenas. É o caso de Sol, uma menina indígena. Os pais saíram de aldeia de Aracruz e se mudaram para o bairro. Ela e mais duas irmãs estudam nesta escola e faltam constantemente. Quando estão na escola, aprendem com facilidade. Em momento de observação na coordenação, a professora informa:

> Oh! Sol faltou de novo! Essa indiazinha não quer nada com nada. (Professora Cláudia)
>
> É índio! Eles não querem nada com estudo mesmo...hãm. Eu vou na casa dela e a família tá tudo bebão! (risos) Não tem jeito não! (coordenadora)

Na afirmação destas profissionais, ser índio traz consigo elementos simbólicos negativos. Essa criança, por ser índia, é vista como diferente (e quem não é?), no entanto, essa diferença abarca concepções preconceituosas sobre ser indígena: "não quer nada", "é índio", "não tem jeito". Há neste caso, critérios estabelecidos do que seja querer, não ser índio, ter jeito. Sol não se enquadra neste padrão e então, sua diferença torna-se um problema. Quanto a essa questão em Chauí (2000) entende-se que as diferenças, naturalizadas, aparecem como desvio de norma ou como perversão.

Essa análise não isenta a escola de cobrar responsabilidades das crianças e de suas famílias no que se refere à freqüência e estudo, porém, o discurso preconceituoso não abre espaço para se questionar, por exemplo, o que provoca a ausência dessa criança à escola,

[3]Segundo Coutinho (2006) Aracruz foi um dos primeiros municípios no Brasil a receber imigrantes europeus, na localidade de Santa Cruz.

[4]Para Chauí (2003), o discurso instituído funciona como dissimulador da realidade. São as idéias dissimuladas por determinada classe ou grupo dominante.

como a família indígena percebe a escola ou como a criança indígena se sente naquele espaço institucional.
Neste sentido Orlandi (2007, p.29) ressalta: "Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)". Pode-se perceber que o que se fala sobre o indígena em Aracruz é a reprodução do discurso do colonizador, mantendo em sigilo as contradições, as violências e atrocidades vivenciadas por estes, até os dias atuais. É a ideologia produzindo sentidos sob a ótica do dominador, neste caso a lógica do capital. Neste processo de invisibilidade e silenciamento, a criança indígena é negada no currículo escolar, assim como no discurso ideológico apresentado pelos grupos dominantes.

Algumas considerações

As crianças se sentem inferiorizadas por serem negras ou indígenas. Os xingamentos e apelidos preconceituosos são recorrentes e direcionados quase sempre às meninas negras. Nas falas das crianças, ser bonita/o é ter cabelo liso e claro. Desse modo, mesmo as crianças negras que se apresentavam com roupas, assessórios e materiais escolares tidos como bonitos, também eram discriminadas.
As crianças indígenas não são discriminadas em relação a traços físicos, isso talvez seja pelo fato dos cabelos serem lisos. Porém, no caso delas, os xingamentos e apelidos se direcionavam a aparência apresentada nas roupas e higiene.
Quanto à cor – Apelidos e xingamentos eram direcionados às crianças negras, dependendo da cor (quanto mais escuro, mais discriminado). No entanto, observou-se que o fato da maioria ter a cor escura, os xingamentos relacionados a tal característica ocorriam, mas com menos intensidade. Comumente, o tipo de cabelo era o critério mais usado para discriminar e segregar. Não se identificou xingamentos às crianças indígenas relacionadas à cor.
Nas entrevistas e observações, foi possível perceber uma hesitação e/ou certo constrangimento em se falar sobre o racismo, seja entre as crianças ou adultos que ali convivem. Deste modo, algumas narrativas foram capturadas no processo de escuta sistematizado, em diferentes momentos. Durante as conversas e entrevistas, só o tempo de investigação e o vínculo de confiança, possibilitou o falar das crianças sobre as discriminações raciais. As famílias das crianças discriminadas não procuravam a escola para denunciar tais fatos. Apenas duas mães relataram as discriminações sofridas por suas filhas. Isso nos leva a pensar que estes sujeitos também vivenciam situações de violências em silêncio. Em algumas entrevistas, a solicitação da família é que seus filhos não reclamem das discriminações sofridas.
A função da escola diante deste cenário de violências e desigualdades sociais e culturais seria possibilitar o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e promover a participação ativa de seus atores neste espaço de democracia. Certamente, esta democracia só se realizaria quando o currículo escolar, a organização dos tempos e espaços da escola e a prática pedagógica possibilitarem aos sujeitos discriminados, empobrecidos, marginalizados domine os artefatos culturais, em sua amplitude, e assim, desbanquem a estrutura de dominação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristina (2007). *A Consciência argumentativa entre as educadoras Tupinikim de Aracruz - ES que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental de escolas indígenas*. São Paulo: PUC, Dissertação de mestrado

ARAÚJO, Vânia C (2005). Infância e educação inclusiva. *Perspectiva***.** Florianópolis, v.23, n.01, , jan/jul, p.65-67

BRASIL. Ministério da Justiça. Fundação Nacional do índio (2010). *O Brasil Indígena*/IBGE. Brasília, Distrito Federal (DF). Disponível em: http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge. Acesso em: 16/09/2015.

CAMACHO, Luíza M. Y. (2000) *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP.

CASTRO, Mary G. ABRAMOVAY, Miriam. (Coords.) (2006). *Relações Raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP Observatório de Violências nas Escola

CAVALLEIRO, Eliane (2006). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, UNESCO,

CHAUÍ, Marilena (2000). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática

_____. (2003). Ética, política e violência. In: CAMACHO, Thimoteo. *Ensaios sobre a violência***.** Vitória: Edufes

COUTINHO, José M (2006). *Uma história do povo de Aracruz. Vol. I: Das origens pré-históricas à conquista do poder político pelos Ítalos-Brasileiros*, Aracruz: ES

GOMES, Nilma L. Gomes, N.L (2000). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? São Paulo: *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

GOMEZ, Pérez (2001). *Cultura Escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HENRIQUES, Ricardo (2002). *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO

LUCIANO, Gersem dos S (2006)**.** *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Mec, Coleção Educação para Todos

MUNANGA. Kabengele (2006)**.** *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.* Belo Horizonte: Autêntica

ORLANDI, Eni P (2007). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. São Paulo: Editora da UNICAMP

PINO, Angel (2005). *As marcas do humano*. São Paulo: Cortez editora

SANTOS, Aparecida dos (2002). Selvagens, exóticos, demoníacos: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, nº 2, pp. 275-289

SARMENTO, Manuel J (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva***,** Florianópolis, v.23, n.01, p.65-67, jan/jul.2005.

_____(2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade.* Campinas, SP: v. 26, Mai./Ago. 2005. p. 361-378.

TELLES, Vera da S (2006). *Direitos Sociais: afinal do que se trata*? Belo Horizonte: Ed UFMG

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES GENERALISTAS: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E ESPANHA

Monique Andries Nogueira[1]

Resumo

Trata-se de estudo comparativo entre a formação de professores generalistas em cursos de Pedagogia no Brasil e na comunidade autônoma das Ilhas Baleares, Espanha, no tocante às linguagens artísticas. Configura-se como pesquisa qualitativa, centrada principalmente na análise documental; também ocorreram encontros com professores formadores. O referencial teórico ancora-se em pesquisas sobre o curso de Pedagogia (NOGUEIRA, 2010 e 2015; GATTI, 2010; PIMENTA e FUSARI, 2014) e em autores ligados à escola de Frankfurt (ADORNO, 2000; BENJAMIN, 1994). Verificou-se que embora os documentos oficiais norteadores dos currículos de ambos os países tenham consonâncias acerca da relevância da dimensão estética, há diferenças na operacionalização desses princípios, o que se pode comprovar a partir da presença inexpressiva das Artes em cursos de Pedagogia no Brasil em contraste com o significativo leque de disciplinas ligadas às linguagens artísticas presentes nos cursos das Ilhas Baleares.

Palavras-chave

Arte; Pedagogia; Ilhas Baleares; Múltiplas linguagens; Docência.

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro, Capes, Brasil. moniqueandriesnogueira@gmail.com

Introdução

A formação cultural de professores, no tocante ao seu contato com as mais variadas formas de expressão artística, é tema que apresenta uma contradição imanente: embora raramente tenha negada sua importância, dificilmente ocupa posição proeminente na operacionalização dos currículos dos cursos (NOGUEIRA, 2008). Este fato pode ser comprovado ao se examinar os currículos de cursos de Pedagogia no Brasil: pesquisas recentes (NOGUEIRA, 2010 e 2015; PIMENTA e FUSARI, 2014; GATTI, 2010) mostram que em geral a presença de disciplinas/atividades relacionadas às linguagens artísticas permanece frágil, quando existe. Na maior parte dos casos, limita-se a uma única disciplina, de carga horária inferior à das demais linguagens (língua portuguesa, matemática e ciências) e de caráter genérico (conteúdos amplos, embora com certa supremacia das artes visuais, em detrimento das outras artes). Seu papel é tão secundário que chega mesmo a não ser relacionada como conteúdo básico por alguns pesquisadores (GATTI, 2010), ainda que sua obrigatoriedade como componente curricular para a Educação Básica remonte à Lei 9394 de 1996. Embora se reconheça que essa formação cultural, compreendida como o processo de familiarização com outras leituras da realidade promovidas pelo contato com obras de arte (NOGUEIRA, 2008), não esteja restrita à oferta de disciplinas, o fato é que com o atual quadro fica claro que ocupando espaço tão irrelevante na formação inicial, dificilmente a Arte será vista por esse futuro professor como conteúdo significativo. Um professor com tal lacuna possivelmente se sentirá inseguro para incluir as linguagens artísticas em seu planejamento de ensino. E além de provavelmente ter sua futura atuação profissional afetada pela frágil experiência no campo artístico, também contará com danos em sua própria formação pessoal, possivelmente pouco humanística.

Diante desse quadro desafiador, decidimos investigar a situação da Arte na formação de professores na região de Palma de Mallorca, Espanha, onde realizamos estágio pós doutoral[2]. Em meio a consonâncias e diferenças, julgamos oportuno socializar nossos achados.

1. A estrutura educacional na Espanha

Antes de iniciar a análise comparativa dos cursos de formação de professores, se faz necessário compreender como se configura a estrutura escolar na Espanha e, por conseguinte, na comunidade autônoma das Ilhas Baleares, cenário de nossa investigação. A divisão política e administrativa da Espanha é estruturada sobre 17 comunidades autônomas, entidades territoriais que gozam de certa autonomia legislativa e competências executivas. Assim, o conjunto de leis e documentos que regem a educação espanhola tem caráter nacional e a ele se remetem os documentos normativos das comunidades autônomas. São permitidos acréscimos de caráter identitário (no caso das Ilhas Baleares, o uso preferencial da língua catalã é um exemplo), mas o norteamento estrutural é dado pela legislação superior central. Os dados a seguir se encontram disponíveis nos sítios oficiais e puderam ser confirmados em visitas a instituições educacionais como universidade e escola.

A educação espanhola, em geral, assim se estrutura: Educação Infantil (1º. Ciclo: 0 a 3 anos; 2º. Ciclo: 4 a 6 anos), Educação Primária (6 a 12 anos), Educação Secundária obrigatória (12 a 16 anos), *Bachillerato* – não obrigatório, destinado aos que desejem ingressar no ensino superior (16 a 18 anos), Educação Superior.

Como se pode notar, há muitas semelhanças com a estrutura brasileira. Há uma quase total correspondência no tocante à faixa etária, principalmente na Educação Infantil e na

[2] Realizamos, com bolsa Capes, um estágio pós doutoral em Estética; paralelamente, foi possível levantar elementos de análise acerca da formação musical e artística de professores daquela região.

Educação Primária, que corresponderia, em parte, aos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro. Há também diferenças substantivas e apontaremos, a seguir, algumas delas. O *Bachillerato* funciona por grandes áreas e o aluno pode escolher entre as áreas de Artes, Ciências e Tecnologias e Humanidades. Já a Educação Superior se divide em dois grandes blocos- Ensino Artístico Superior e Ensino Universitário- e pode acontecer nas universidades ou em escolas superiores. A formação musical, por exemplo, acontece nos Conservatórios Superiores de Música; da mesma forma, a formação em Artes Plásticas ocorre em escolas superiores.

No entanto, as diferenças mais significativas são encontradas quando se analisa a formação de professores generalistas. A mesma se dá exclusivamente na universidade, mas em cursos diferentes. Nas Ilhas Baleares, ela acontece unicamente na Faculdade de Educação da Universidade das Ilhas Baleares (UIB), onde há quatro cursos de graduação nesta área: Educação Infantil, Educação Primária, Educação Social e Pedagogia. Em levantamento feito junto a sítios de universidades de outras comunidades autônomas, verificou-se em geral a mesma estrutura, de forma que se pode falar em um modelo espanhol, ou seja, as especificidades de cada região não extrapolam a estrutura básica comum.

O curso de Educação Infantil da UIB se configura como o que chamamos licenciatura no Brasil, isto é, visa formar professores. Tem como principal objetivo capacitar para a profissão de professor da Educação Infantil, a partir da aquisição de uma série de competências, relacionadas ao ofício de ensinar e aos conteúdos dessa faixa de escolarização. Dentre elas, destacamos as competências profissionais relacionadas à capacidade de criação, interpretação e apreciação das artes e das tecnologias associadas como instrumentos de comunicação não verbal (UIB, 2015a).

O curso de Educação Primária, também semelhante à licenciatura brasileira, visa formar o professor que trabalhará na etapa de mesmo nome. Entre as competências a serem desenvolvidas, incluem-se aquelas relacionadas com a didática e os conhecimentos específicos das diferentes áreas curriculares da educação primária, entre elas a Educação Musical, Plástica e Visual (UIB, 2015b).

Também objetivando formar professores, o curso de Educação Social visa preparar profissionais com conhecimentos teóricos e práticos para trabalhar nos campos da educação familiar, do desenvolvimento comunitário, na integração social, na gestão e animação cultural, na educação para o lazer e na intervenção socioeducativa junto a crianças, jovens e adultos, fora do âmbito escolar (UIB, 2015c).

O curso de Pedagogia, diferentemente de seu homônimo no Brasil, não tem o mesmo caráter da licenciatura como o Brasil, pois não forma futuros professores e sim peritos em educação. Tem como objetivo capacitar o aluno como especialista em processos educativos e formativos em contextos escolares, socioeducativos, organizacionais e laborais. Espera-se que o alunado aprenda a projetar, gerir, desenvolver e avaliar planos, projetos e programas formativos e educativos em todos os âmbitos, organizacionais e laborais (UIB, 2015d).

Atualmente, as Ilhas Baleares contam com uma população de pouco mais de um milhão de habitantes, segundo dados de 2015, com cerca de 10% em faixa etária compatível com a universitária. Os cursos citados têm uma oferta variada de vagas anuais; vão de mais de 200 para o curso de Educação Primária a pouco mais de 60 para o de Educação Social. Segundo dados da própria universidade, a evasão nesses cursos é pouco relevante.

2.O lugar das disciplinas artísticas nos cursos espanhóis

Nos currículos dos cursos citados, a presença de disciplinas relacionadas às linguagens artísticas é desigual: mais forte e diversificada nos cursos de Educação Infantil e Educação Primária, insignificante ou inexistente nos demais. Como nossa comparação tem como baliza o curso de Pedagogia no Brasil, que forma professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, faremos uma análise mais acurada nos

currículos espanhóis correspondentes, ou seja, os dos cursos de Educação Infantil e Educação Primária. No entanto, apenas para melhor contextualização, apontaremos inicialmente alguns dados dos cursos de Educação Social e Pedagogia.

No currículo do curso de Educação Social não localizamos nenhuma disciplina obrigatória mais diretamente ligada às linguagens artísticas habitualmente relacionadas ao campo educacional, tais como Música, Artes plásticas/visuais ou Teatro. Há apenas uma disciplina denominada "Educação social e dinamização socioeducativa em museus e bibliotecas", que parece tangenciar levemente a área. Tampouco figuram disciplinas artísticas no rol de disciplinas eletivas. Isso nos parece contraditório, uma vez que em geral, em se tratando de processos educativos não escolares, a utilização de estratégias expressivas em Música e nas Artes em geral tem sido recorrente, pelo menos no caso brasileiro.

No curso de Pedagogia, a situação ainda é mais aguda. Não há nenhuma disciplina do campo da Arte, nem obrigatória, nem eletiva. Também nos parece uma contradição, uma vez que dentre seus objetivos está o de formar especialistas que possam projetar e gerir projetos/programas educativos e a presença da Arte, tanto como elemento integrador, quanto integrante de projetos de ensino, tem sido cada vez mais frequente. Possivelmente a ideia de um cientificismo modernista, que desconhece ou desvaloriza outras formas de saber, ainda se faz hegemônica entre os idealizadores desse currículo.

O quadro nos cursos mais diretamente ligados à formação de professores é significativamente mais promissor. E é justamente com eles que podemos traçar rascunhos comparativos, embora guardando sempre as diferenças históricas, sociais, culturais e políticas que se separam os casos brasileiro e espanhol. Nosso intuito aqui não é o de criar hierarquias ou valorações, apenas o de se conhecer outras experiências formativas e com isso alimentar nossa caminhada em direção a cursos de formação de professores mais sensíveis em relação às diferentes necessidades expressivas das crianças.

O curso de Educação Infantil na UIB conta com quatro disciplinas obrigatórias ligadas às linguagens artísticas. A primeira delas é Fundamentos da Educação Musical: vocal, auditiva e rítmica, ofertada no primeiro ano do curso. Compreende "um ensino básico, introdutório e genérico em Educação musical, *matéria de uso diário na Educação Infantil*" (UIB, 2015a, tradução e grifos nossos). Nota-se que a linguagem musical é vista como algo presente na rotina diária da educação infantil e não apenas como ornamental, e pontual, isto é, em datas festivas. Ainda segundo o mesmo guia docente, esta disciplina se encontra relacionada com as matérias específicas que tratam de outras linguagens artísticas (idem, 2015a). Estrutura-se em seis grandes blocos de conteúdos e métodos: Linguagem musical, Canção, Voz, Audição, Ritmo e Prática instrumental. No primeiro deles, a ênfase está na aprendizagem da escrita musical, na criação e improvisação. No bloco da Canção, o trabalho é voltado para a aquisição de um repertório adequado à primeira infância, notadamente o folclórico. No bloco dedicado à Voz, estão os conteúdos ligados à anatomia e à saúde vocal. Em relação à Audição, exercícios de discriminação auditiva como ditados rítmicos e melódicos. Já o bloco Ritmo é trabalhado por meio do conhecimento da pulsação e de exercícios rítmicos. Por fim, o bloco da Prática instrumental está centrado na prática de percussão corporal, embora outros instrumentos possam vir a fazer parte ocasionalmente.

Algo que chama a atenção é a ênfase na necessidade de estudo fora da sala de aula, por parte do estudante. Presente em todos os programas analisados, o Estudo e Trabalho Autônomo e Individual do estudante, nesta disciplina, consiste na realização de um conjunto de exercícios rítmicos, melódicos, vocais e de discriminação auditiva que serão oferecidos pelo professor, além do estudo da bibliografia. Para esta atividade, são programadas 90 horas semestrais. Na bibliografia, tanto na básica, quanto na complementar, figuram obras de autores locais e espanhóis, ao lado dos chamados pedagogos musicais da primeira metade do século XX, tais como Kodály e Willems.

A segunda disciplina obrigatória denomina-se Educação Artística e Estética: fundamentos da Arte Plástica e Visual e é ofertada no 2º ano do curso. Prevê que o aluno aprenda a dominar uma linguagem plástica que lhe permita adquirir uma formação artística e estética

que poderá utilizar didaticamente. Os conteúdos mais significativos são: elementos da linguagem plástica, história da Estética no século XX, museus como recurso didático, estudo do grafismo infantil e consequente tratamento didático metodológico na construção da gramática gráfica da criança. Há também a mesma exigência de estudo individual e autônomo por parte do aluno. É recomendado que o aluno fique a par das manifestações artísticas e visuais, frequentando regularmente exposições de arte. A bibliografia está concentrada em autores espanhóis, mas há também a presença de autores do campo da Arte-educação como Herbert Read e Howard Gardner.

Em terceiro lugar, encontra-se a disciplina Representação Cênica na Escola Infantil, oferecida também no segundo ano. Visa promover a criatividade por meio do desenvolvimento da percepção não estereotipada e do pensamento divergente. Também objetiva fomentar os valores estéticos como elementos transversais a todas as disciplinas. Tem como conteúdos história do espetáculo, teatro para e com crianças, canto e elementos da linguagem teatral (noções de cenografia, figurino, iluminação). Como em todas as demais disciplinas, há exigência de estudo individual e autônomo que deverá ser elaborado com o professor. A bibliografia está concentrada em autores espanhóis, com títulos acerca do jogo e do teatro infantil.

Por fim, a última disciplina obrigatória é Projetos Artísticos na Primeira Infância, oferecida no quarto e último ano. Trata-se de uma disciplina-síntese, que busca consolidar os conhecimentos artísticos desenvolvidos nas disciplinas anteriores (Fundamentos da Educação Musical, Educação Artística e Estética e Representação Cênica na primeira infância). Centra-se na elaboração e projetos de aprendizagem artística, em torno da qual possa se desenvolver uma aprendizagem global. Os conteúdos, portanto, estão ligados ao caráter prático da disciplina, isto é, à preparação de projetos artísticos adaptados à escola infantil. A bibliografia é reduzida, limitando-se a poucos títulos acerca de experiências em artes plásticas e a um *blog* de arte e educação pra crianças.

Também uma disciplina eletiva, relacionada às linguagens artísticas, é ofertada com regularidade. Trata-se de " Comunicação audiovisual e multimídia na Educação Infantil". Tem como finalidade o estudo e a análise do fenômeno das novas tecnologias de comunicação e informação, no tocante às suas possibilidades educativas, particularmente no âmbito da primeira infância. Seus conteúdos encontram-se divididos em dois blocos. O primeiro – Educação na sociedade da informação e da comunicação- aborda temas ligados às características da atual sociedade e seus rebatimentos na educação. O segundo bloco - Meios, comunicação, lazer e Educação Infantil –explora temas relacionados mais especificamente a outras linguagens artísticas, tais como o cinema, visto como ferramenta educativa. Também a influência da televisão e as possibilidades educativas dos videogames são abordados. O estudo autônomo e individual, além do estudo dos textos, prevê a participação em debates nos diferentes espaços virtuais, assim como a realização de exercícios dispostos na plataforma de educação à distância da disciplina. A bibliografia mescla autores espanhóis e estrangeiros especialistas na temática, como Lipovetsky e Hargreaves.

O curso de Educação Primária (UIB, 2015b) – correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro - também conta com disciplinas obrigatórias relacionadas às linguagens artísticas, embora em menor número que no curso de Educação Infantil. Isso se deve em parte, ao fato de que, nesta etapa de escolaridade, há a presença de professores especialistas em Música e Artes Plásticas, formados no próprio curso de Educação Primária, com o acréscimo de uma formação específica denominada Menção.

A Menção se configura como um tipo de aprofundamento, ocorrido durante a graduação, de caráter optativo. O aluno que quiser, futuramente, atuar como um especialista em determinada linguagem artística (as opções são Música e Artes Plásticas), deverá cursar não apenas as disciplinas obrigatórias ligadas àquela linguagem, mas também outras que visam uma formação mais sólida naquela área. Para isso, há uma legislação específica que regula esse exercício profissional. É interessante notar que para exercer essa função – a de professor especialista que atue nesse segmento de ensino – o interessado deverá cursar

toda a graduação em Educação Primária, além do conjunto de disciplinas e atividades da Menção. Um graduado em Música, por exemplo, não poderá exercer esta função: há o entendimento de que seu curso o habilita apenas ao trabalho nas outras etapas de ensino, como a educação média e superior, pois não oferece o conhecimento exigido para a atuação com crianças. Se ele tiver interesse em atuar no segmento da Educação Primária, terá que cursar especificamente a graduação em Educação Primária, assim como a Menção em Música. Isto denota, a nosso ver, uma salutar compreensão da importância dos saberes pedagógicos na realização do ofício do professor, e não apenas a do domínio do conteúdo, como em geral se observa no Brasil.

A primeira disciplina da área artística é denominada Educação Artística: plástica e visual - Didática na Escola Primária, oferecida no 2º ano. Tem como objetivo familiarizar os estudantes com a história e a prática artísticas, a fim de que possam desenvolver projetos didáticos aplicados à escola primária. Também se recomenda que os alunos estejam a par das manifestações artísticas, por meio de visitas regulares a exposições e leituras de mídias especializadas. Os conteúdos temáticos estão organizados em sete eixos, a saber: educação artística e desenvolvimento humano; o museu e seu ensino; percepção e criatividade; linguagem visual; experimentações com materiais; arte moderna e contemporânea; práticas artísticas. É uma disciplina de caráter teórico-prático. Nesse sentido, os conteúdos teóricos são ministrados à turma completa de alunos, que pode chegar ao número de 70 por período; já os conteúdos práticos são ministrados a pequenos grupos, orientados por diferentes professores, como oficinas de expressão. O estudo autônomo, como de praxe, é obrigatório, além das leituras, visitas a exposições e resenhas. Caberá também a cada estudante a confecção de uma obra plástica, que se formalizará a partir de seu projeto final. Espera-se que o desenvolvimento dessa obra plástica pessoal, auxilie o estudante no sentido de lhe proporcionar elementos para a reflexão acerca das metodologias de ensino e linhas de pesquisa em Educação Artística, no campo das Artes Plásticas.

Uma segunda disciplina obrigatória é oferecida no 3º ano do curso. Trata-se de Educação Artística: Música - Didática na Escola Primária. Seu objetivo é a formação musical do estudante, a fim de que possa aplicá-la na escola primária, como está explicitado no próprio nome da disciplina. Seus conteúdos são organizados em seis grandes temas, a saber: Introdução à linguagem musical na Escola Primária; Linguagem Musical; Canção e voz; Educação do ouvido; Música e movimento; Prática instrumental. Da mesma forma como ocorre na disciplina ligada às Artes Plásticas, os conteúdos teóricos são ministrados para as turmas completas; aqueles de caráter prático, como as práticas instrumentais e vocais, acontecem em pequenos grupos ou até mesmo em aulas individuais, dependendo da disponibilidade de corpo docente. O estudo autônomo por parte do estudante também é exigido, assim como sua frequência a concertos e recitais, dentro e fora da universidade. Também será desenvolvida uma performance musical, coletiva ou individual, dos alunos, que deverá servir tanto à sua expressão musical pessoal, quanto à reflexão sobre caminhos didáticos e práticas investigativas na educação musical.

Também é regular a oferta de disciplinas eletivas relacionadas às linguagens artísticas, tanto para os alunos do curso de Educação Infantil, quanto para os de Educação Primária.

Conclusão

A defesa da presença da Arte nos currículos de formação de professores não pode ser vista apenas como mais uma das sempre renovadas demandas que recaem sobre estes cursos. Em geral, a cada "novo conhecimento" popularizado pelos meios de comunicação de massas, uma série de adaptações são exigidas da escola e, por conseguinte, da formação de seus profissionais. Contudo, o papel central que as linguagens artísticas devem ter na formação de educadores da infância extrapola qualquer modismo.

Para além de todos os argumentos fartamente utilizados pela literatura educacional, finalizamos este artigo retomando o que Adorno (2000) e Benjamin (1994) apontam acerca da

importância da experiência. Para o primeiro, uma experiência efetivamente formativa é aquela que de alguma forma transforma o sujeito no percurso de seu contato com o objeto na realidade; nesse sentido, a experiência estética, isto é, aquela proveniente do contato com a obra de arte, seria ao mesmo tempo um processo de conhecimento do mundo – pelas possibilidades de transcendência espacial e temporal que lhe são inerentes – e de autoconhecimento – na medida em que engendra mecanismos de reflexão sobre identificações e rejeições. Dessa forma, um professor formado com experiências estéticas poderia ser um instrumento importante na reversão do quadro de "empobrecimento de repertório de imagens" (ADORNO, 2000, p. 146) que a indústria cultural promove.

Para o segundo, a experiência, tão empobrecida no sistema capitalista, precisa ser revitalizada. Podemos recuperar o sentido do papel do narrador (BENJAMIN, 1994) e compará-lo à figura do professor da infância. Sendo o narrador um mediador, alguém que parte da narrativa de uma experiência para a recriação da mesma pelo seu ouvinte, seu papel guarda contornos educativos. No entanto, se o professor não dispõe de experiências substantivas, plurais, como esperar dele essa importante função? De forma aguda, Benjamin questiona: "qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? " (1994, p. 115). Poderíamos acrescentar: como esperar de um professor que amplie os referenciais estéticos das crianças, se ele mesmo não experimentou as linguagens artísticas?

Nosso objetivo, com este estudo comparativo, constituiu-se em uma tentativa de alargar concepções sobre formação de professores, a partir de outras experiências institucionais realizadas nesse campo. Embora não tenhamos a ideia de que outras experiências possam ser simplesmente transferidas de um país para outro, sem se levar em conta o movimento político e as concepções educacionais peculiares a cada um, nos parece instigante refletir sobre desenhos curriculares que parecem valorizar as linguagens expressivas da criança, na medida em que disciplinas ligadas ao campo da Arte merecem maior espaço e relevância na formação de futuros professores.

Esperamos, ao socializar esse estudo, incrementar o debate acerca do papel das linguagens artísticas na formação do educador infantil, a partir de experiências que sensibilizem esse profissional, experiências efetivamente formativas e não apenas atividades isoladas, oferecidas em eventos ou cursos esporádicos e sem continuidade. Uma experiência formativa que promova uma real transformação do sujeito professor, a fim de que o mesmo possibilite também momentos de uma formação sensível e criadora da criança.

4. Referências

ADORNO, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BENJAMIN, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* 7ª ed. São Paulo: Brasiliense.

GATTI, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113.

NOGUEIRA, Monique Andries. (2008). *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Goiânia: UFG.

NOGUEIRA, Monique Andries. (2010). A música nos currículos de Pedagogia: espaço em disputa. *Anais do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiânia.

NOGUEIRA, Monique Andries. (2015). *Educação Musical nos cursos de Pedagogia: entre a pouca tradição e as exigências legais*. Relatório final de pós doutorado. Faculdade de Educação da USP.

PIMENTA, Selma Garrido e FUSARI, José Cerchi. (2014). *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo.* Relatório técnico. São Paulo: FEUSP.

UIB. Grado en Educación Infantil. Disponível em: www.uib.es. Acesso em 3/12/2015a.

UIB.Grado en Educación Primária. Disponível em www.uib.es. Acesso em 5/12/2015b.

UIB. Grado en Educación Social. Disponível em: www.uib.es. Acesso em 6/12/2015c.

UIB. Grado em Pedagogia. Disponível em: www.uib.es. Acesso em 6/12/2015d.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS OLHARES DE PROFESSORES E DE CRIANÇAS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Nanci Helena Rebouças Franco[1]
Fernando Ilidio da Silva Ferreira[2]

RESUMO

O presente artigo trata sobre as relações étnico-raciais na educação infantil. As pesquisas sobre a referida temática vem crescendo sobretudo a partir do final da década de 90, inclusive na perspectiva de compreensão de que a criança é produtora de sua própria cultura, enquanto ser histórico-social. Logo, este artigo tem como objetivo geral analisar as concepções de professores e crianças sobre as relações étnico-raciais vivenciadas na educação infantil em Salvador/Brasil, fazendo um contraponto com o que ocorre em Braga/Portugal, com o intuito de subsidiar a construção de estratégias pedagógicas para trabalhar as questões étnico-raciais no espaço da escola e/ou creche. Parte-se do pressuposto de que as relações raciais na educação infantil são pautadas na fala das crianças que denunciam os episódios de discriminação racial vivenciados na escola e pelo silêncio dos professores que não sabem como proceder diante desses episódios. Do ponto de vista teórico-metodológico parte-se de uma análise predominantmente qualitativa de cunho exploratório. Os resultados preliminares apontam que não há discussão sobre a questão racial e/ou a mesma é incipiente nas escolas pesquisadas. Logo, espera-se que esse estudo possa suscitar novas reflexões sobre a temática a partir da compreensão de que educar para as relações étnico-raciais é um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e conseqüentemente no espaço da escola.

Palavras-chave

Crianças. Educação Infantil. Estratégias Pedagógicas. Relações Étnico-Raciais.

[1] Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. Email:nancihrfranco@gmail.com

[2] Professor Associado da Universidade do Minho (UMINHO), Portugal. E-mail: filidio@ie.uminho.pt

1 INTRODUÇÃO

> Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar" (NELSON MANDELA)

Venho pesquisando sobre as relações raciais na educação desde 1995. Inicialmente trabalhando com o processo de construção de identidade étnico-racial (FRANCO, 2001), e em seguida com a diversidade étnico-cultural vivenciada no espaço da escola (FRANCO, 2008) tomando como sujeitos de investigação os alunos do ensino fundamental, especificamente do 6º ao 9º ano.

As minhas inquietações sobre as relações étnico-raciais na educação infantil surgiram a partir das vivências como mãe/pesquisadora ao observar o cotidiano das escolas e especialmente o que ocorre na educação infantil no trato das questões raciais - a (in) visibilidade do patrimônio cultural negro e indígena, bem como o silêncio dos professores diante os conflitos étnico-raciais que ocorrem nessa etapa da educação básica. A experiência como professora no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e posteriormente na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), fortaleceu a ideia de investigar a referida temática. Os relatos de estudantes/ professores em formação e dos estudantes/professores em serviço - dos cursos de licenciatura, e em especial do curso de Pedagogia – trazem à tona uma realidade evidenciada na literatura produzida sobre as relações raciais na educação infantil, mas que causam estranheza para a maioria dos estudantes ao perceberem que racismo, preconceito e discriminação racial estão presentes também na educação infantil. Isso se explicita no cotidiano da sala de aula a partir da relação estabelecida entre professor-criança, entre as próprias crianças, entre as crianças e os outros sujeitos que fazem parte da escola – na roda de conversa, na contação de histórias, no momento da escolha dos papéis nos eventos, nas "brincadeiras", nos apelidos, nos desenhos, entre outros. Esses estudantes/professores também falam sobre as dificuldades em trabalhar com a discussão da questão racial nessa etapa da educação básica, uma vez que a própria Universidade não cumpre o seu papel na formação inicial e continuada dos mesmos.

Enfim a decisão de aprofundar a discussão sobre as relações raciais na educação infantil parte da clareza da necessidade de educar para as relações étnico-raciais a partir da educação infantil, "primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 2013). Isso certamente contribui para relações mais harmônicas entre negros e brancos. Os negros porque terão acesso ao seu patrimônio histórico e cultural, o que contribui para uma auto-estima positiva e identidade étnico-racial fortalecida, o que traz reflexos para o seu processo de construção de conhecimento, bem como para melhoria da relação estabelecida com os outros atores que fazem parte do espaço da escola – professores, colegas, funcionários. Os brancos, porque vão poder compartilhar os conhecimentos produzidos por outros grupos étnicos, estimulando o respeito a outras culturas e a convivência pacifica.

Diante o exposto, surgiu a pesquisa, em andamento, que se propõe a discutir: Quais as concepções de professores e crianças sobre as relações étnico-raciais vivenciadas na educação infantil em Salvador/Brasil e em Braga/Portugal? E de que maneira essas concepções podem colaborar na construção de estratégias pedagógicas para educar para as relações raciais, levando em consideração as especificidades das cidades a serem pesquisadas? Parte-se do pressuposto de que as relações raciais na educação infantil são pautadas na fala das crianças que denunciam os episódios de discriminação racial vivenciados na escola e pelo silêncio dos professores que não sabem como proceder diante desses episódios. Isso acarreta uma auto-estima fragilizada que influencia no processo de construção

de identidade étnico-racial e consequentemente nas relações estabelecidas nos diversos grupos sociais que as crianças fazem parte

A referida pesquisa é importante porque articula relações raciais e educação infantil, campo ainda carente de pesquisas, ao propor capturar as concepções de professores e crianças de Salvador (Brasil) e Braga (Portugal) do que é vivido/produzido no espaço da escola no que tange ao pertencimento étnico-racial. Além disso, propõe estratégias pedagógicas que ao trabalhar a auto-estima das crianças, fortalece o seu processo de construção de identidade étnico-racial propiciando relações sociais mais harmônicas entre os diferentes. Ressalta-se que este artigo traz apenas os resultados preliminares das primeiras incursões no campo de investigação.

2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Brasil possui longa tradição de estudos sobre o negro que remonta ao final do século XIX e que ganha força no século XX, sobretudo na Sociologia e Antropologia, com o objetivo de compreender a realidade da população negra brasileira. Entretanto, a discussão sobre as relações raciais e educação se torna mais significativa a partir do final da década de 70, momento em que começa a estruturação dos programas de pós-graduação em educação (QUEIROZ, 2007).

As pesquisas sobre as relações raciais na educação infantil (E.I) são ainda mais recentes e vem crescendo gradativamente a partir do final da década de 90 (GODOY, 1996; DIAS, 1997,2007; CAVALLEIRO, 1998; DAMIÃO, 2007; ABRAMOWICZ ; OLIVEIRA, 2010). Isso é conseqüência do próprio interesse em pesquisas que tratam sobre E.I no Brasil, resultado das mobilizações da sociedade civil pelos direitos das crianças pequenas.

A família é o primeiro grupo social que o indivíduo participa. É a partir da família que a criança começa a se constituir como sujeito e construir aprendizagens significativas. De acordo com Gomes (1995, p. 87):

> A criança, em idade bastante precoce, inicia sua aprendizagem de hábitos, usos, costumes, valores, papéis sociais e de gênero, atitudes e, sobretudo uma modalidade de língua materna, além de desenvolver as bases da personalidade e da identidade. Tudo isso acontece no interior do grupo doméstico, e quase sempre já está bastante estabelecido antes de principiar sua vida escolar.

Sendo o grupo familiar alicerce na vida do indivíduo é nele que se tem a apreensão da condição de classe, de gênero e mesmo de pertencimento racial. Em outras palavras, é a partir do referencial de família que o ser humano começa a se construir como um ser social e a compreender o seu lugar no mundo. Nesse sentido, tudo o que vivencia depende também do "lugar" que a sua família ocupa: origem, condição de classe, religião, opções político-partidárias, pertencimento racial.

Em relação à família negra, Gomes e Gebara (2011) afirmam que, "além de formar as crianças para a vida em sociedade, terá que prepará-las para condições especiais, pois a criança negra terá que enfrentar desde a mais tenra idade situações de discriminação e racismo". (GOMES; GEBARA, 2011, p. 14-15). O grande problema é que sendo fruto de uma sociedade racista, a família reproduz o racismo e discriminação racial que se perpetua ao longo da história da humanidade; além de ter uma relação de tensão com a escola.

Essas crianças chegam ao espaço da escola que é permeado pela diversidade cultural. Apesar disso, as suas especificidades normalmente não são consideradas – a sua historicidade, o contexto no qual elas estão inseridas, o modo como organizam e constrõem a vida, a sua ambiência familiar, o seu bairro, suas experiências, o seu modo de falar, de vestir, sua religião, sua condição de gênero, o seu pertencimento racial. Isso faz com que a relação

entre a família e a escola seja marcada por tensões, especialmente no que diz respeito ao trato da questão racial. Cunha Jr (1987, p. 2) afirma:

> Em todas as situações nos parece haver uma indecisão dos pais, devido, em parte, ao fato de eles não acreditarem na existência do racismo brasileiro, ou por procurarem sistematicamente nega-lo, pois admiti-lo é admitir a condição de ser inferior. Outro motivo da indecisão relaciona-se aos resultados do protesto motivado pela injustiça sofrida. Primeiro, que a experiência mostra que tal protesto não é levado em conta por ninguém. Segundo, porque ficam por vezes com medo da criança ficar marcada e ser perseguida.

Embora as desigualdades raciais não se iniciem na escola, nela encontra um terreno fértil para se reproduzir. É na escola, enquanto lócus do saber formal, que as crianças passam a maior parte do tempo – aprendendo a historiografia oficial que via de regra ressalta a figura do herói, bom, belo e branco em detrimento do patrimônio cultural de outros povos, especialmente do povo negro. Esse modelo influencia fortemente a auto-estima e consequentemente o processo de construção da identidade das crianças negras (e brancas), causando distorções imensas na sua formação, e comprometendo as relações estabelecidos socialmente, bem como o seu processo de construção de conhecimento, haja vista os inúmeros estudos que tratam especificamente do fracasso escolar de crianças negras.

A escola é o espaço por excelência onde o patrimônio cultural pela humanidade deve ser partilhado, levando em consideração as diferentes culturas que entraram na formação da sociedade, um lugar da participação e do exercício da cidadania, rompendo com o a "'branquitude normativa', concebida aqui como discursos imagéticos que atuam para estabelecer o branco como padrão de humanidade" no universo escolar. Para tanto, é necessário que a história seja contada a partir de várias perspectivas, dando visibilidade às diferentes culturas no universo escolar e atentando ao que apregoa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quando diz: "o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil" (BRASIL, 2009, p. 10).

No Brasil, a Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9394/96- aparece como a grande possibilidade de promover uma educação que valoriza a diversidade ao tornar obrigatório:

> o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, art. 24, §1º).)

Gomes (2009, p. 40) afirma que: "A Lei e as Diretrizes entram em confronto com o imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais". Logo, apesar da obrigatoriedade legal e da compreensão da importância da Lei, existe uma banalização no processo de implementação da mesma. Apesar do discurso politicamente correto, a questão racial aparece apenas em datas comemorativas (13 de maio, 20 de novembro) ou são experiências pontuais de alguns professores, comprometidos com essa discussão.

No que diz respeito a educação infantil, Cavalleiro (2003, p. 72) em sua obra "Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil", diz:

> A familiaridade com a dinâmica da escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isso é bastante perceptível quando analisado o comportamento não verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco. Nelas é natural o contato físico, acompanhado de beijos, de abraços e de toques.
>
> Isso é visível no horário da saída, quando os pais começam a chegar para pegar seus filhos. A menina Solange (branca) despede-se da professora com um beijo e esta retribui.
>
> Observando o término de um dia de aula, foi possível contabilizar um número três vezes maior de crianças brancas sendo beijadas pelas professoras em comparação às crianças negras: dez crianças brancas para três negras.

Diante do exposto, percebe-se a dupla exclusão da criança negra na educação infantil, levando em consideração a realidade brasileira. A exclusão do ponto de vista de acesso, uma vez que há um reduzido número de vagas na rede pública destinada a este segmento; bem como a exclusão por conta da pertinência racial que fica evidente a partir do tratamento diferenciado dado às crianças negras no espaço escolar.

3 OLHARES DE PROFESSORES E DE CRIANÇAS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

> Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre. (BENTO; DIAS, 2012, p. 9)

Do lado de cá (Brasil) a menina de 4 anos voltava da escola e fazia questão de ir pela sombra. Quando questionada ela explicou: "Eu não quero ir pelo sol para não ficar mais pretinha. Senão os meus coleguinhas não vão gostar mais de mim".

Do lado de lá (Portugal), numa roda de conversa um pesquisador negro contou que ia andando pela rua quando uma criança com aproximadamente 3 anos e que estava no colo da mãe falou "preto da Guiné lava a cara com café". Estupefato ele andou mais rápido e perguntou à mãe se ela tinha ensinado aquela cantiga à criança. A mãe rapidamente explicou que ela não tinha ensinado e que a criança deveria ter aprendido com outras pessoas.

Os dois fatos acima reforçam o que Fazzi (2004) aponta "as crianças entre 4 e 5 anos desenvolvem algum tipo de conceituação ou identificação racial". No primeiro caso a identificação racial está associada a negativação do seu pertencimento racial, uma vez que para ser aceita socialmente é necessário se afastar dos fenótipos de negritude, como a cor da pele. No segundo caso, a constatação da negritude pelo olhar do outro, no momento em que as diferenças são estabelecidas, conforme explicita Gomes (1995).

É fato que as crianças se expressam ao perceber as diferenças raciais. Um bom exemplo de identificação racial aconteceu no processo de observação em um turma de crianças de 3 e 4 anos em determinada escola portuguesa. Cheguei na turma junto com outros pesquisadores e começamos a transitar pelas diversas atividades que as crianças estavam realizando. Uma das crianças (M, 4 anos) virou para mim e disse: "Eu sou branca, a Nanci é preta" e uma segunda criança, visivelmente a única com ascendência negra, se apressou

em dizer: "E eu sou mulatinha" (F, 4 anos). O interessante é que nenhuma intervenção tinha sido feita, ou seja, apenas a minha presença enquanto negra suscitou a necessidade de demarcação de pertencimento racial entre as crianças. Depois disso, elas continuaram a desenvolver as suas atividades normalmente.

Brandão (1986, p 7) afirma que "O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou". O problema é que essas diferenças são muitas vezes concebidas como inferioridade. Transitando nos diversos grupos sociais, a criança aprende a valorar positivamente o que está relacionado com a matriz cultural branca - o branco é o bom, bonito, limpo, inteligente [...] - em detrimento das outras matrizes culturais, especificamente a africana – o negro é ruim, feio, sujo, burro [...].

Do lado de cá (Brasil) V., menina negra (5 anos) chora e diz que não vai ser a rainha do milho porque é preta, uma vez que no imaginário social o ideal de beleza é branco; logo uma menina negra não pode ser rainha do milho. Enquanto isso A. um menino branco (5 anos) chama o coleguinha de carvão, dando uma conotação negativa ao fenótipo cor da pele.

Do lado de lá (Portugal) Y. (5 anos) diz que o coleguinha o chamou brincando de macaco. As "brincadeiras" feitas entre as crianças mexem com a auto-estima das crianças negras, o que as faz engrossar o número de crianças que fracassam na escola e que são majoritariamente meninos. Este garoto é português com ascendência angolana e tem dificuldade de interação com as outras crianças. Por outro lado, I. (menina, 5anos) inicialmente não quis tocar em um coleguinha negro. Esse fato merece uma observação mais cuidadosa, pois, é necessário entender o porquê do medo do toque do outro.

As crianças recebem tratamento diferenciado desde a idade mais tenra. Oliveira (2004) mostra que tratamento diferenciado é dado a bebês brancos e negros. Cavalleiro (2000), discute o processo de socialização das crianças negras e do repertório que elas aprendem na escola (e eu acrescento na família), além do tratamento diferenciado que elas recebem (a quantidade de toque, de carinhos , de elogios), o que contribui para minar a sua auto-estima, dificultando o seu processo de construção de identidade étnico-racial.

As próprias cantigas, lenga-lengas cantadas pelos adultos e consequentemente pelas crianças desde a mais tenra idade se encarregam de reforçar... No Brasil, a famosa canção de ninar que embalou diversas gerações: "Boi, boi, boi da cara preta, pega essa menina que tem medo de careta". Em Portugal, o lenga-lenga: "O preto fuma charuto, charuto já ele é, o preto fuma charuto, ao canto da chaminé"

A professora M. reforça a crença de que não há conflitos étnico-raciais na E.I "Eles são muito pequenos, brincam todos juntos. Não fazem diferença entre si", o que já foi rechaçado anteriormente. Segundo a referida professora não há necessidade de trabalhar a questão étnico-racial com os seus alunos porque não tem alunos negros. Já o Professor J. afirma "Sinto a necessidade de trabalhar com a questão racial, em uma escola de maioria negra, mas, não sei por onde começar".

Na prática efetiva o que paira na escola é o silêncio diante dos conflitos raciais. Os professores se calam porque não tem subsídios para se posicionar e, essa ausência de posicionamento faz com que a criança branca se sinta superior e a criança negra seja considerado inferior. Isso porque o silêncio funciona como a aceitação tácita do insulto, do xingamento e mesmo a aceitação velada da suposta superioridade de uns em detrimento de outros. De acordo com Franco (2000, p. 173-174)

> Conhecer suas raízes dá mais segurança aos alunos negros, além de contribuir para melhorar a auto-estima [...] Reconstruir a história dos afro-brasileiros é fundamental, no sentido de apropriá-los de um legado cultural que é apagado no discurso da escola. Enfim, é dar visibilidade a esses sujeitos, expropriados do seu

> passado, marginalizados no seu presente e incertos quanto ao seu futuro.

Acredita-se que o processo de formação inicial e continuada de professores possa fazer uma diferença significativa no trato das questões raciais na educação infantil. Uma parcela significativa de professores que estão na ativa nas redes pública e privada de ensino não tiveram na sua formação inicial disciplinas que contemplassem a história e cultura africana e afro-brasileira ou mesmo a educação para as relações raciais. Para reverter esse quadro é preciso repensar o currículo dos cursos a fim de incluir disciplinas obrigatórias que tratem dessas temáticas, uma vez que m algumas Universidades existem disciplinas optativas que supostamente cumprem essa função. A própria Resolução 1 (2004, p. 31) coloca a necessidade que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais sejam observadas por Instituições que fazem formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, apontam que

> As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

A formação inicial (responsabilidade da Universidade), e/ou a formação continuada (responsabilidade da Universidade e também dos sistemas de ensino) por si só não garante a implementação da Lei 10. 639/03. É necessário uma mudança de mentalidade do docente o que se configura como uma tarefa mais complexa. Um bom exemplo é a questão religiosa que se destaca como um dos entraves no fazer pedagógico dos professores. Há uma dificuldade em entender que o aspecto religioso é parte integrante da história e cultura africana e afro-brasileira, um aspecto fundamental, mas que não se encerra em si mesmo e que como conhecimento deve ser partilhado no espaço da escola laica. Pinto (2007) nos fala da necessidade de uma educação para a convivência pacífica entre as religiões que

> requer do educador uma abertura para o diálogo, a revisão de certos conceitos que, ao longo do tempo foram enraizados; requer também estudo, pesquisa, mas sobretudo a ruptura com visões e posturas racistas, etnocêntricas, preconceituosas. A educação deve contribuir para que a pluralidade religiosa existente em nossa sociedade seja respeitada dentro da escola.

Lima e Santos (2009, p. 271) afirmam que o professor pode "sustentar um discurso político sobre a questão racial nas escolas, mas isso não implica uma ação e comprometimento reais do professor no atendimento à proposta." Diante disso, fica o questionamento: Como aliar um discurso competente com ações que sejam correspondentes entre os nossos professores? Quais os desafios para se pensar nas relações étnico-raciais na educação infantil?

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAR PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

As estratégias pedagógicas apontadas levam em consideração os documentos oficiais, a exemplo da Lei 10. 639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (DCNEI's, 2009), a cartilha "Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial, bem como as pesquisas na área

As estratégias normalmente utilizadas para trabalhar as relações raciais com crianças pequenas tem sido: roda de conversa, contação de histórias, utilização de vídeos/filmes, música, desenhos diversos (arvore genealógica, retrato, auto-retrato), teatro, brincadeiras com bonecas, atividade de pesquisa, produção de textos coletivos, capoeira, oficina de trançado de cabelo, resgate das brincadeiras, conforme apontando
Essas estratégias propiciam momentos significativos de resgate da ancestralidade, conhecimento de si mesmo, da história do seu lugar - estado, cidade, o bairro - e das diferentes pessoas que o construíram, do fortalecimento da identidade étnico-racial e de possíveis conflitos raciais, entre outros. E cumprem o seu papel de propiciar momentos onde as diversidades sejam contempladas no espaço da sala de aula, fim de alcançarmos o que diz a nossa Ex-Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial:

> O que se espera é que os mais jovens, que estão tendo acesso ao conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, que nenhum de nós de gerações anteriores recebeu, possam contribuir de forma mais efetiva para um Brasil democrático, pautado no respeito à diversidade. Um Brasil que acredite na igualdade racial, porque valoriza suas matrizes africanas; porque reconhece as contribuições da África e de seus descendentes para a formação do país. (LUIZA BAIRROS, 2013)

Enfim, estas estratégias permitem o que compreendemos como "educar para as relações raciais" ou seja, trabalhar a auto-estima das crianças, fortalecer o seu processo de construção de identidade étnico-racial, construir relações sociais mais harmônicas entre os diferentes, o que colabora na construção de uma sociedade plural.

5 CONCLUSÃO

Os resultados preliminares apontam alguns achados que ainda carecem de aprofundamento, a saber: não há discussão sobre a questão racial e/ou a mesma é incipiente nas escolas pesquisadas; as crianças apontam conflitos étnico-raciais, o que faz um contraponto com o silêncio dos professores.; fragilidade na formação dos professores que não inclui discussões sobre a questão étnico-racial; desconhecimento de estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para trabalhar a questão étnico-racial na educação infantil. Espera-se que esse estudo possa suscitar novas reflexões sobre a temática a partir da compreensão de que "educar para as relações étnico-raciais" é um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e conseqüentemente no espaço da escola, o que colabora na construção de uma sociedade anti-racista. E isso deve ser compromisso político de todos – Estado, Movimentos Sociais, Universidade, Escola, Comunidade, Família, pois, como diz o provérbio africano: "É necessário uma aldeia inteira para educar uma criança".

REFERÊNCIAS

Abramowicz, A., Oliveira, F. (2010) Infância, raça e paparicação. *Educação em Revista.* v. 26, n. 2, ago.

Abramowicz, A., Oliveira, F. (2012) As relações étnico-raciais e a Sociologia da Infância no Brasil; alguns aportes In: *Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos jurídicos, políticos, conceituais*. São Paulo: CEERT.

Brandão, C. R. (1986) *Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. Rio de Janeiro: Brasiliense.

Brasil. (2006) Congresso Nacional. *Lei 10 639/2003*.Consultado em Janeiro, 01, 2006 em: <http://www.planalto.gov.br>.

Brasil. (2004) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.* Brasília: MEC.

Brasil. (2010) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasilia: MEC.

Brasil. *LEI Nº 12.796, DE 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Consultado em Dezembro, 15, 2014 em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>.

Cavalleiro, Eliane. (1998). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.* Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Cunha Jr, Henrique (1987). A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. *Cadernos de Pesquisa.* Consultado em Setembro, 15, 2015 em: <http://www.fcc.org. br/pesquisa/ publicacoes /cp/ arquivos/656.pdf>.

Damião, Flávia de Jesus. (2007) *Primeira Infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro-Salvador.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

Dias, Lucimar Rosa. (1997) *Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil. Três Escolas. Uma questão. Muitas respostas.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Brasil.

Dias, Lucimar Rosa (2007). *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo.* Tese de Doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, Brasil.

Franco, Nanci Helena Rebouças. (2000) *Negras Imagens: um estudo sobre os alunos negros da Escola Tereza Conceição Menezes, no bairro da Liberdade/Curuzu*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Franco, Nanci Helena Rebouças (2008). *Educação e Diversidade Étnico-Cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Godoy, Eliane Aparecida de. (1996) *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso a luz da teoria piagetiana*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Gomes, Nilma Lino. (1995) *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições.

Gomes, Nilma Lino. (2009) Limites e Possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.* Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll Actioonaid.

Gomes, Nilma Lino., Gebara, Tania Aretuzi Ambrizi. (2011) Gênero, Família e Relações Étnico-Raciais: um estudo sobre as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas provedoras nas relações que estabelecem com a educação de seus filho (as). *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais.* Salvador.

Pinto, Valdina O. Pinto. (2004). Educação para a convivência pacífica entre as religiões. *Pasta de Texto da Professora e do Professor*. Salvador: SMEC.

Queiroz, Delcele Mascarenhas. (2007). A pesquisa sobre o negro no ensino superior no norte-nordeste do Brasil. In*: Formação do Pesquisador em Educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude*. Maceió: EDUFAL.

Silva Junior, Hédio; Bento, Maria Aparecida Silva; Carvalho, Silvia Pereira de. (2012) *Educação Infantil e práticas promotoras da Igualdade Racial*. São paulo: CEERT; Insituto Avisa Lá.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL - REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Regiane Laura Loureiro[1]
Verônica Branco[2]

Resumo

Esse trabalho é parte da pesquisa realizada pela primeira autora sobre a mediação no processo ensino-aprendizagem em escolas de tempo de integral no Brasil, na ótica da educação Integral. Ele traz reflexões sobre a importância das escolas que ofertam educação em tempo integral, a partir das concepções e propostas dispostos no Programa Mais Educação pelas Portarias Normativas Interministerial nº17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, com o objetivo de induzir a educação em tempo integral nas escolas públicas, na perspectiva da educação integral. Traz para as pautas de discussão uma outra perspectiva sobre tempo, espaço e ambientes de aprendizagem. Para refletir sobre a importância de mediações em outros espaços no tempo ampliado objetivando o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, o fundamento são as produções de Moll (2009,2012). Vygotsky (2010, 2012) é a base teórica para as discussões sobre a função da escola de tempo integral e do professor sobre mediações planejadas e sistematizadas que levem desafios e problematizações aos estudantes promovendo desenvolvimento. Buscando verificar a validade deste tema levantou-se nas bases de dados Scielo e CAPES pesquisas que enfocassem a importância de construção de um ambiente de aprendizagem, a partir da política indutiva do Ministério da Educação entre últimos cinco anos e constatou-se que o tema em estudo foi pouco explorado nas pesquisas brasileiras.

Palavras-chave

Educação em tempo integral no Brasil. Educação Integral. Mediação. Ambiente de Aprendizagem.

[1] Mestranda em Educação: Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano (UFPR). Especialista em organização do trabalho pedagógico (UFPR). Pedagoga no Departamento de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Curitiba. E-mail: regiloure@yahoo.com.br

[2] Pós-doutora em Educação Integral pela UNIRIO. Docente dos Programas de Pós- Graduação em Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR. E-mail: veronica_branco@hotmail.com

Introdução

A educação integral e em tempo integral no Brasil têm estado na pauta das discussões dos debates políticos, no interior das escolas e sendo foco de pesquisas científicas nos últimos oito anos.

Por educação em tempo integral, entende-se na legislação brasileira aquela que oferta, no mínimo sete horas de atendimento por dia, em cinco dias da semana, perfazendo um total mínimo de trinta e cinco horas semanais, e por educação integral, segundo Moll (2009), compreende-se uma formação ampla, que considere todas as dimensões humanas: cognitiva, afetiva, histórica, social, espiritual, psicomotora, estética, ética e lúdica.

O Programa Mais Educação, Instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, que ao induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, inclui não apenas os campos da cognição, mas também das artes, da cultura, dos esportes e do lazer, trazendo novas perspectivas sobre a concepção e organização do tempo escolar, dos espaços e dos saberes escolares. Nesse sentido, a concepção de ambiente de aprendizagem não se limita ao processo ensino-aprendizagem dentro de uma sala de aula, mas a todas as mediações que organizadas pela instituição escolar contribuam para a formação plena.

Segundo Moll (2012), é preciso que os que se ocupam da educação integral ousem empregar outras estratégias, investindo em pesquisas, discussões e reflexões sobre a ampliação do tempo escolar, redimensionando os espaços mediados para a aprendizagem.

De acordo com Forneiro (1998), para as crianças o espaço não é apenas um lugar onde se colocam objetos, mas é espaço de vida. Assim, para esse autor, espaço e ambiente são interrelacionados, pois se o espaço diz respeito principalmente ao aspecto físico, o ambiente são os aromas, as cores, as formas, as texturas, as relações e as sensações que podem evocar recordações, emoções, inquietações, segurança ou insegurança, não havendo neutralidade.

Moll (2012), aponta que ainda são muitos os desafios da Educação Básica no Brasil, como, por exemplo, a ampliação da jornada escolar com vistas a aprendizagens significativas dos estudantes, superação da escola onde se tem um turno mais lúdico e outro que contemple os componentes curriculares da Base Nacional Comum e a consolidação de uma escola que dialogue com a cultura dos estudantes.

Dessa forma, pensar o tempo ampliado da criança na escola, requer discutir sobre o que está sendo proporcionado, em que condições, que tipo de atividades são propostas, que mediações estão sendo realizadas.

O programa Mais Educação, segundo Moll (2009), trouxe o Brasil para o debate sobre a educação integral, que estava relegada para segundo ou terceiro plano, possibilitando às instituições escolares que ofertam educação em tempo integral não apenas recursos financeiros, mas também fundamentos teóricos para a construção de uma Projeto Político-Pedagógico que objetive a formação integral do sujeito da aprendizagem e para isso a indicação de mediações planejadas e efetivadas com essa finalidade.

Nesse sentido, os ideários de Vygotsky trazem subsídios para reflexões sobre a função social de uma escola de tempo integral e no processo ensino-aprendizagem, buscando elementos que possam contribuir para que a instituição escolar proporcione aqueles que a frequentam; tempos, espaços e saberes mediados de forma sistemática e planejada pelos profissionais da escola, considerando todas as dimensões humanas.

Ao se iniciar uma pesquisa um dos primeiros cuidados é verificar a relevância do tema que se pretende estudar. Para tanto, o que se deve fazer é realizar uma busca nas bases de dados de pesquisas nacionais. Entre as bases de dados existentes no Brasil, as mais utilizadas são as da CAPES que registram as produções científicas dos Programas de Pós-Graduação e das instituições de pesquisa brasileiras e a SCIELO que registra as publicações das várias revistas científicas brasileiras.

Ao propor reflexões fundamentadas no autor russo citado, aponta-se também para a necessidade de olhar para o processo ensino-aprendizagem que vem ocorrendo na escola de tempo integral no Brasil, investigando se a concepção de ambiente de aprendizagem, com vistas a uma proposta de ensino que considere o que a criança já sabe com o auxílio do professor, para propor encaminhamentos desafiadores onde ela possa realizar as atividades com autonomia.

Para isso, realizou-se um levantamento nas bases de dados Scielo e CAPES sobre pesquisas realizadas a partir de 2007. Com essa busca foi possível realizar uma categorização do que vem sendo investigado, possibilitando um olhar reflexivo, bem como demonstrando algumas lacunas de trabalho que podem vir a ser desenvolvidos nessas perspectivas, bem como a importância de se dar continuidade a esse estudo.

Para discutir as categorizações, são considerados além do teórico Vygotksy (2010-2012), as reflexões de Moll (2009, 2012) e documentos do Programa Mais Educação.

Enquadramento Teórico

Ambientes de aprendizagem na educação em tempo integral: Diálogo com Vygotsky

O ambiente em que o sujeito está, segundo Vygotsky (2010) é muito relevante, é nele que o homem se faz homem. É por meio das relações mediadas no meio social entre o sujeito e o mundo, através de instrumentos físicos e psicológicos que o ser humano se constitui. Dessa forma, a aprendizagem acontece nas relações sociais.

Segundo o teórico, todas as atividades cognitivas básicas do ser humano e as formas de estruturar o pensamento são construídas nas inter-relações, iniciando seu desenvolvimento desde que o sujeito nasce, porém destaca-se que essas atividades não são congênitas, mas aprendidas com a cultura.

Um conceito fundamental na teoria de Vygotsky (2010) é o de zona de desenvolvimento proximal, que é a diferença entre o que a criança realiza de forma autônoma – desenvolvimento real – e o que realiza com a ajuda de um sujeito mais experiente – desenvolvimento potencial. Dessa forma, "[...] o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente." (VYGOTSKY, 2010, p. 98)

Ressalta-se, portanto, que para Vygotsky (2010), aprendizagem e desenvolvimento não acontecem de forma concomitante, mas a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Um bom ensino, para o teórico é aquele que contribui para que ative no estudante processos internos que conduzam ao desenvolvimento mental, essa ativação não acontece sem a aprendizagem.

Para que a aprendizagem impulsione o desenvolvimento do sujeito, é necessário que o mediador atue na zona de desenvolvimento proximal, proporcionando situaçoes de interação entre os que sabem mais e os que sabem menos, para que juntos consigam realizar tarefas em comum e que essas atividades conjuntas prepare a criança para, posteriormente, realizar sozinho o que antes realizava com apoio.

Vygotsky (2010), portanto, traz elementos significativos para discutir o papel da escola e do professor no processo ensino-aprendizagem e na formação integral do sujeito, pois imbuídos desses fundamentos, pode-se planejar situações significativas no ambiente da escola ou fora dela, que venham contribuir para que o estudante ultrapasse o que fazia apenas com auxilio de outras pessoas. Segundo Vygotksy (2010), um ensino voltado apenas para o que a criança já sabe é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global ou integral do sujeito.

Assim, ao discutir as mediações necessárias num ambiente de aprendizagem na perspectiva da formação integral do sujeito que está numa escola de tempo integral, aponta-se para a necessidade de planejar situações desafiadoras e problematizadoras que venham mobilizar e consolidar novas aprendizagens e assim impulsionar o desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Giolo (2012), citado por Moll (2012), o desafio maior da escola pública brasileira atualmente é ultrapassar a barreira sólida que separa a cultura popular e a cultura erudita, mais elaborada.

Para Vygotsky (2010), é no grupo cultural de origem que a criança estabelece conceitos e vai depois generalizando os significados, efetivada por meio de signos e de sua interiorização. Essa interiorização se dá na convivência social.

Dessa forma, a escola de tempo integral que tem como objetivo a formação integral do sujeito, garantindo o direito à aprendizagem, atuará para conhecer quem é de fato cada criança, seu grupo social, suas vivências, se aproximando da cultura popular, para aproximar cada estudante da cultura erudita.

Segundo o texto disposto no caderno Referência para o Debate Nacional (2009), é necessário que as escolas que aderiram ao Programa Mais Educação, inclua em suas práticas cotidianas práticas, costumes, valores e crenças dos sujeitos da aprendizagem, relacionando esses saberes ao currículo formal da instituição.

Nesse sentido, Moll (2012), autora que vem se debruçando em seus estudos sobre a educação integral e em tempo integral, aponta a importância de mediações em outros espaços, que não apenas o da escola – sem perder a sua função de organizadora dos processos pedagógicos – utilizando o entorno da instituição escolar, o bairro e a cidade.

Metodologia

Busca na base de dados: Publicações sobre Educação Integral após política indutiva – Tendências

Antes de iniciar a busca nas bases de dados CAPES e Scielo, havia a hipótese de que maioria das pesquisas estavam relacionadas ao fomento das políticas públicas, devido ao Programa Mais Educação instituído em 2007, e não a efetivação das aprendizagens das crianças, o que foi comprovado pelas buscas realizadas.

Nesse sentido, a fim de verificar a que medida a construção de ambientes de aprendizagem estava sendo considerada nas publicações após a politica indutiva do Programa Mais Educação instituída, foi realizada uma busca nas plataformas CAPES e Scielo, utilizando-se os descritores: ambiente de aprendizagem e educação em tempo integral, ambiente de aprendizagem e educação integral, ambiente educativo e estudantes, formação integral, ambiente e escola. No entanto, não foram encontradas publicações que trouxessem essas relações.

Na continuidade da busca, optou-se por descritores como educação em tempo integral e aprendizagem e educação integral e qualidade, excluindo-se aqueles que não estavam relacionados à pesquisa, como por exemplo: avaliação de programas de saúde, formação do professor de educação física, qualidade ambiental urbana, educação e competências, entre outros.

Destaca-se que qualidade é uma palavra polissêmica, no entanto, para essas reflexões, tem-se a concepção de que há qualidade na escola de tempo integral, a medida que o direito à aprendizagem vem sendo garantido.

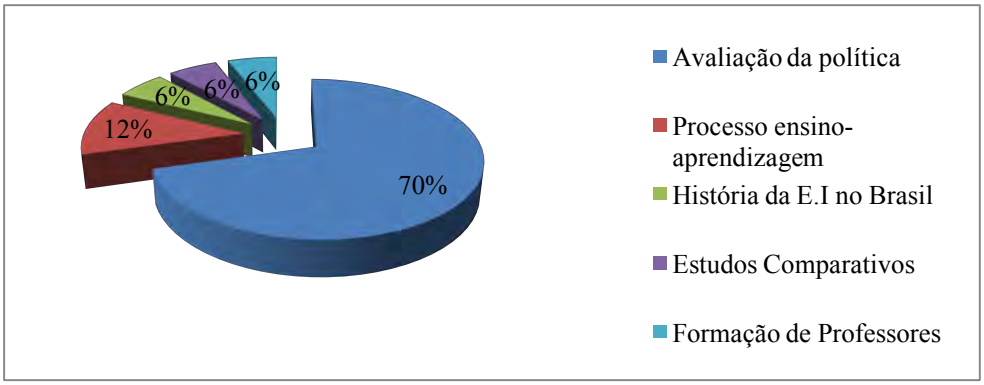
Como foco da análise, optou-se pela organização de categorias dos artigos que foram considerados como foco da pesquisa, ficando assim distribuído de acordo com a tabela 1:

Número de produções encontradas nas bases de dados sobre qualidade na educação em tempo integral e processo ensino-aprendizagem:

FOCO	CAPES	SCIELO	TOTAL
Avaliação da política Educação Integral	4	8	12
Processo ensino-aprendizagem	1	1	2
História da Educação Integral no Brasil	0	1	1
Estudos comparativos- Educação no Brasil e Europa	0	1	1
Formação de professores	0	1	1
TOTAL	4	12	17

Com a estruturação dessas categorias, foi possível verificar uma tendência em estudos sobre a implantação da educação integral nos municípios dos diferentes estados e a avaliação dessa política de forma mais global, com discussões sobre estratégias para implementação, dificuldades e desafios, apontando-se, portanto, para necessidade de uma maior dedicação das investigações sobre formação de professores, a história da educação integral e o processo ensino-aprendizagem. Para melhor explicitar essa tendência, segue o gráfico abaixo, que demonstra o percentual de cada categoria.

Levantamento de artigos publicados nos portais CAPES E Scielo – Educação em Tempo Integral e processo ensino-aprendizagem.



É preciso considerar que um dos artigos que investigam o processo ensino-aprendizagem na educação em tempo integral discute as atividades artísticas enquanto possibilidade de educação estética aos jovens na atualidade e outra um estudo exploratório sobre o ensino de xadrez.

Quando o Programa Mais Educação, de acordo com o Texto Referência para o Debate Nacional (2009), propõe o fomento da implantação e traz para o debate a educação integral, também objetiva que a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas qualifiquem o processo educacional e melhorem a aprendizagem dos estudantes.

Para o Programa, o educador é o adulto que tem responsabilidade pelo percurso educativo da criança, os lugares são os espaços que potencializam a aprendizagem, os tempos dizem respeito ao tempo da criança nesse tempo ampliado, o conhecimento está no mundo e não nos livros didáticos, e ensinar é ir além da lógica das disciplinas compartimentalizadas.

Os pesquisadores têm debruçado seus estudos sobre a necessidade da implementação da escola de tempo integral, financiamento e a avaliação desse processo, mas há poucas publicações que tem como referencial o sujeito da aprendizagem e as mediações necessárias ao desenvolvimento do estudante.

Refletindo, portanto sobre a função da escola na aprendizagem, faltam pesquisas que discutam sobre como a política indutiva do Programa Mais Educação, vem impulsionando ou não um ensino, que veja a criança no seu tempo, no espaço e reconheça quais os saberes que ela já domina, mas com proposições investigativas e problematizadoras que possibilitem o avanço no desenvolvimento.

Na teoria vygotskyana há uma valorização das mediações realizadas no espaço escolar, que necessitam ser planejadas, sistematizadas para que cumpram a função que lhes é solicitada, que é de dar acesso às crianças às formas mais elaboradas do saber historicamente construído pela humanidade.

Vygotsky (2012), destaca que é impossível transmitir simplesmente um conceito do professor para o estudante com explicações artificiais e com exercícios de memorização compulsiva e de repetição. Afirma que dessa forma se provoca uma aversão das crianças ao ensino, não existindo resultados satisfatórios.

Indica-se, portanto, a necessidade da escola de tempo integral, bem como os pesquisadores que se dedicam às reflexões e as ações para a efetivação do direito à aprendizagem de todos os estudantes, avancem em suas proposições.

Resultados Parciais

Ao se propor um trabalho de investigação, buscando elementos que ultrapassem a concepção de que se aprende apenas em sala de aula e compreendendo o ambiente de aprendizagem como aquele organizado e mediado visando a consolidação das aprendizagens está se propondo uma nova realidade escolar.

Segundo Vygotsky (2012), se o mediador ignorar as necessidades das crianças e intervenções de fato eficazes para colocá-las em ação, não será capaz de entender/mediar o avanço delas de um estágio para outro.

Nesse sentido, uma escola de tempo integral comprometida com a formação integral, buscará construir um ambiente de aprendizagem vivo, superando a divisão artificial do turno e contraturno, que é um dos objetivos do Programa Mais Educação.

Uma educação, portanto, comprometida com a formação integral fará mediações qualitativas, objetivando o futuro. Mediações essas que considerem o jogo como uma das estratégias preferenciais no processo ensino-aprendizagem, pois, conforme Vygotsky (2012), a metodologia utilizada pela escola precisa ultrapassar as formas e o ensino de conteúdos estéreis e empregar formas mais adequadas à realidade e aos interesses e necessidades dos estudantes,

A aprendizagem, segundo Vygotsky (2012), impulsiona o desenvolvimento; e nesse sentido, é preciso investir em uma escola que ensine e que consolide aprendizagens, alavancando o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Dessa forma, defende-se que há lacunas nesse campo de investigação, demonstrado anteriormente na tabela e no gráfico compostos a partir dos levantamentos realizados nas bases de dados Scielo e CAPES, como também nas reflexões aqui fundamentadas em Moll e Vygotsky e que, portanto, pode ser significativa a contribuição que esse estudo pode trazer.

Referências

BRASIL. MEC/SEB/SECA. (2009) *Educação integral:* texto referência para o debate nacional. (Série Mais Educação). Recuperado em 06 de setembro, 2015 em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf.

Forneiro, L. I. (1998) A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

Moll, J. (2009)Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Revista Pátio*, Porto Alegre, p.12-15, ago/out

Moll. J. (Org.) (2012)*Caminhos da Educação Integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso,

Vygotsky, L. (2010) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª ed. São Paulo: Ícone

Vygotsky, L. (2012)*História del desarrollo de Las Funciones Psíquicas Superiores*. Tomo III, Madrid: Visor

BEBÊS E LIVROS INFANTIS: EDUCAÇÃO LITERÁRIA DESDE O BERÇO

Renata Junqueira de Souza[1]
Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto[2]

Resumo

A Educação Infantil brasileira tem sofrido significativas mudanças, especialmente a partir do século XXI. Uma delas, o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) é responsável por selecionar livros literários que compõe os acervos das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, compreender as práticas de atividades leitoras a partir do acervo do PNBE destinado à Educação Infantil ancorou o propósito de nossos estudos, realizados entre os anos de 2012 a 2015 sob perspectiva teórica de Harvey e Goudvis que defendem as estratégias de compreensão leitora como ponto de partida para práticas com leitura. A pesquisa realizada e concluída foi planejada para dois municípios do Estado de São Paulo, o primeiro com 39 instituições de Educação Infantil e o segundo com 34, totalizando 115 educadores nas 73 creches, que atendiam a esta faixa etária. A produção de dados foi dividida em dois eixos, que envolveram ações bibliográficas e de campo: o primeiro enfocou a circulação dos livros nas creches, o uso e conhecimento por parte dos gestores educacionais de tais materiais. O segundo eixo analisou os livros infantis destinados à Educação Infantil - PNBE, particularmente à primeira infância (0 a 3 anos) não somente com relação à estrutura do texto narrativo e às estratégias de leitura, mas também quanto à elaboração de um material teórico-prático que pudessem nortear os professores para o ensino de atividades de compreensão de textos literários, considerando as especificidades de aprendizagens das crianças bem pequenininhas. Desse ponto de vista é preciso refletir sobre as quatro dimensões articuladas entre si, pensando nas especificidades da primeiríssima infância: (*a) dimensão espaço-temporal- onde e quando se lê; (b) relacional - o quê e com quem se lê; (c) modal - como se lê; e (d) objetal - com o que se lê e sobre o que se lê*. Resultados mostram bebês que já materializam atos iniciais de leitura, mesmo com livros ainda não adequados para a primeiríssima infância.

Palavras-chave

Educação. Bebês. Educação literária. Infância. Estratégias de leitura.

[1] Livre-Docente em Literatura Infantil. Professora da FCT - Unesp – Presidente Prudente (SP- Brasil) recellij@gmail.com

[2] Livre-Docente em Leitura e Escrita. Professora da FFC – Unesp – Marília (SP-Brasil) cyntiaunespmarilia@gmail.com

Introdução

A Educação Infantil brasileira tem sofrido significativas mudanças, especialmente a partir do século XXI. Mudanças que vão desde as leis que gerenciam tal segmento até as concepções a ele atreladas. Em meio aos avanços podemos evidenciar a ampliação no grau de formação dos professores e políticas públicas específicas para creches e pré-escolas. Uma delas, o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), é responsável por selecionar livros literários que compõe os acervos das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, compreender as práticas de atividades leitoras a partir do acervo do PNBE destinado à Educação Infantil ancorou o propósito de nossos estudos, realizados entre os anos de 2012 a 2015 sob perspectiva das estratégias de compreensão leitora como ponto de partida para práticas com leitura. A pesquisa realizada e concluída foi planejada para dois municípios do Estado de São Paulo, o primeiro com 39 instituições de Educação Infantil e o segundo com 34, totalizando 115 educadores nas 73 creches, que atendiam a esta faixa etária. A produção de dados foi dividida em dois eixos, que envolveram ações bibliográficas e de campo: o primeiro enfocou a circulação dos livros nas creches, o uso e conhecimento por parte dos gestores educacionais de tais materiais. Com a análise desses dados, pretendeu-se, ainda, verificar se a política pública de leitura do PNBE teria atingido, nas duas cidades em questão, seus objetivos. O segundo eixo analisou os livros infantis destinados à Educação Infantil - PNBE, particularmente à primeira infância (primeiros meses da vida até os 3 anos, aproximadamente) não somente com relação à estrutura do texto narrativo e às estratégias de leitura, mas também quanto à elaboração de um material teórico-prático que pudessem nortear os professores para o ensino de atividades de compreensão de textos literários, considerando as especificidades de aprendizagens das crianças bem pequenininhas. O objetivo dessa comunicação é mostrar alguns desses livros e como educadores da infância podem trabalhar a educação literária desde o berço. Falamos em atos embrionários de leitura – em que buscamos *compreender e caracterizar a mediação que propicia o desenvolvimento da atitude leitora, em seus atos embrionários*. Desse ponto de vista é preciso refletir sobre as quatro dimensões articuladas entre si, pensando nas especificidades da primeiríssima infância: (*a) dimensão espaço-temporal- onde e quando se lê; (b) relacional - o quê e com quem se lê; (c) modal - como se lê; e (d) objetal - com o que se lê e sobre o que se lê.* Resultados mostram bebês que já materializam atos iniciais de leitura, mesmo com livros ainda não adequados para a primeiríssima infância.

Nesse sentido, o texto aborda, inicialmente, o PNBE em suas possibilidades e limites, dadas as contingências de sua implementação e as reais condições objetivas das escolas da infância em sua infraestrutura e em seus recursos humanos; na sequência, elucida questões relativas às práticas leitoras e sua relação com o ato de contar e de proferir, bem como as decorrentes e possíveis contribuições da criação de elos mediadores para a prática literária efetiva na primeira infância; e por último, antes das considerações finais, as exemplificações de atividades com a literatura infantil considerando a unidade livro-criança como ancoragem para a planificação de ações destinadas à formação de leitores mirins, ainda que seja em seus modos, ações e gestos embrionários do ato de ler.

O PNBE em sua implementação

O acervo contido nas bibliotecas escolares da maior parte das escolas brasileiras é formado por doações, projetos empresariais e programas federais, estaduais e municipais. O Programa Nacional Biblioteca da Escola faz parte da esfera federal na composição dos acervos escolares. A investigação a ser feita em relação ao PNBE, neste texto ultrapassa a ação de distribuição de obras, porque envolve a necessidade de se pensar em como criar mediações de leitura literária.

O PNBE é um projeto governamental de distribuição de obras literárias e didáticas organizadas em *kits*, que abrange toda a educação básica: a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e a educação de jovens e adultos. Seu objetivo

principal é a ampliação, acessibilidade e apoio pedagógico por meio de acervos bibliográficos destinados às escolas de educação básica de todo o país. Criado pela Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997, foi elaborado para, a cada ano, contemplar diferentes segmentos escolares. São múltiplos os títulos que constam do acervo como livros de literatura, livros culturais, histórias clássicas universais e regionais, e obras de autores contemporâneos, além de contar com os mais diferentes gêneros literários.

No PNBE, de acordo com dados do MEC/FNDE, foram distribuídos milhões de livros a todas as escolas públicas da educação infantil, do ensino fundamental do 1º ao 5º ano e da educação de jovens e adultos durante a sua implementação. Além desse acervo, foi distribuído um vocabulário ortográfico da língua portuguesa – VOLP; foram criados os programas complementares: *PNBE-Periódico,* destinado à entrega de publicações (jornais, revista, entre outros) às escolas, e o *PNBE-Professor,* exclusivo para professores da rede pública que receberam livros direcionados à orientação do ensino em cada disciplina da educação básica.

Torna-se importante reforçar que o conhecimento do acervo entregue pelo PNBE, existente desde 1997, pode auxiliar na solução da problemática livro-criança, literatura-criança e do que dela decorre: ausência desse acervo na própria biblioteca escolar ou a sua presença, mas sem o acesso a professores e crianças; livros do acervo trancafiados em depósitos de limpeza, e/ou perdidos e empoeirados no alto das prateleiras e na escuridão das bibliotecas; o próprio uso das bibliotecas; vivências com os livros do PNBE em projetos didatizantes; o desconhecimento por parte dos professores das preferências infantis, bem como do próprio acervo em sua quantidade e qualidade linguística e estética, e de autores/ilustrações que pudessem melhor colaborar na contextualização das obras no universo da produção editorial e literária; dentre outras implicações.

Soma-se a essa problemática o despreparo do professor responsável pela biblioteca escolar, como comprovamos em pesquisa FAPESP anterior (2007-2010) bem como o descuido das bibliotecas pela própria gestão da escola e pelo poder público. Nesse sentido, infelizmente, há um fracasso não declarado que envolve o PNBE e que fica mascarado pelas vultuosas cifras, que envolve o fomento do mercado editorial. O retrato das instituições de educação infantil do oeste paulista, de Marília e Presidente Prudente, talvez seja também o de várias outras instituições pelo Brasil afora, e não somente da educação da infância, mas igualmente de outros segmentos educativos.

Não se esperam fórmulas mágicas: distribuir acervos às escolas é fundamental, mas não é suficiente. É necessário investir na construção de escolas adequadas e na formação de profissionais qualificados nas bibliotecas; promover ações de comunicação; e disponibilizar cursos de formação continuada ou de orientação sobre o PNBE à equipe escolar, bem como outros que possibilitem um trabalho efetivo com a literatura infantil com vistas à formação da criança leitora. Tais ações auxiliariam o programa a ter uma abrangência e uma qualidade muito superior, para além de completar prateleiras.

Literatura Infantil e Leitores na Infância: do ler e contar histórias

Diferentes autores (FARIA, 2004; COLOMER, 2007; ZUMTHOR, 2007; CADEMARTORI, 2009; TUSSI; RÖSING, 2009; BAJARD, 1999 e 2007) têm considerado a infância o momento ideal para apresentar às crianças o mundo da leitura, por meio da leitura e contação de histórias, brincadeiras, desenhos, utilizando diversos tipos de livros adequados às especificidades do desenvolvimento infantil.

Desse ponto de vista, alguns esclarecimentos representam diretrizes para os momentos de leitura e contação de histórias. O primeiro deles refere-se à utilização da vocalização, tanto na leitura em voz alta (a chamada proferição de acordo com Bajard, 1999 e 2007) quanto na contação, em se estabelece uma conversação literária, compartilhada entre um adulto e uma criança, que valoriza de forma indiscutível a voz humana, fator altamente significativo na ampliação de interesse por distintos materiais de leitura pelo pequeno leitor em

formação. Trata-se de um recurso que permite a modulação da voz e que se enriquece, ao vir acompanhado de gestos e de expressões faciais e emoções. Essa prática acena para a possibilidade de formação de comportamento inicial de leitura, já pelos pais, primeiros mediadores de leitura das crianças e pelos educadores da infância, professores, bibliotecários, dentre outros.

Não é sem razão que Teresa Colomer, célebre espanhola estudiosa das práticas leitoras defenda que (2007, p.143), "[...] ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se leitor [...] [bem como] falar sobre os livros com as pessoas que nos rodeiam [...]".

No tocante a maior relevância da voz, na narração de textos de natureza literária, quer seja pelo ato de proferir ou pelo ato de contar, os estudos de Zumthor (2007) atestam essa ideia, a partir de algumas teses:

> Primeira tese: a voz é um lugar simbólico por excelência[...] A voz é, pois, inobjetável [...].
>
> Segunda tese: a voz, quando a percebemos, estabelece ou restabelece uma relação de alteridade, que funda a palavra do sujeito.
>
> Terceira tese: todo objeto adquire uma dimensão simbólica quando é vocalizado [...]
>
> Quarta tese: [...] a voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Nesse sentido a voz desaloja o homem de seu corpo. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem.
>
> Quinta tese: a voz não é espetacular; não tem espelho [...].
>
> Sexta tese: escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo sua voz que vem de outra parte [...]. (ZUMTHOR, 2007, p. 83-84).

Se minha voz me faz habitar a minha linguagem, coabitando outrem, já por mim narrado literariamente, posta em alteridade, ela – a voz minha e a do outro- causa o estabelecer ou restabelecer de uma relação dialógica que funda a palavra do sujeito mediador/leitor e contador com a palavra do pequeno leitor em formação – já que também depreendemos da obra de Zumthor que, na Educação Literária, escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo sua voz que vem de outra parte.

Estudos investigativos sobre as modalidades de contação de histórias precisam ter em vista a relevância da voz, o que, aparentemente, não recebe aprofundamento e reflexões necessárias pelos interessados em ler e contar histórias às crianças, pequenos leitores em formação.

Se dentre as modalidades da narratividade que podem ser desenvolvidas pelo leitor/contador, destacam-se a leitura em voz alta e o ato de contar, o que pressupõe a ação de mediador, tanto uma quanto a outra envolve a participação de um sujeito, criador de mediações, entusiasmado, não necessariamente preparado e pronto, mas com um domínio de rico repertório literário, e ciente do uso de sua voz.

Nossas pesquisas demonstram que o conteúdo literário amplia o conhecimento do ouvinte, ou mesmo do leitor mirim, que passa a protagonizar junto do leitor/contador em voz alta. Esse tipo de atividade literária contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética

e amplia o imaginário, formando e aperfeiçoando estratégias de leitura de adultos e crianças.

Dois textos de Vygotsky *Psicologia da Arte* (2001) e *Imaginação e criação na Infância* (2009) permite-nos afirmar que, quanto maior forem as experiências vividas pelas crianças, mais ampliadas serão suas potencialidades criadoras. Nesse sentido, o livro pode se tornar um brinquedo capaz de desenvolver, além dos sentidos, também a inteligência, a criatividade, a afetividade e o senso crítico da criança, desde que ela possa estar ativamente inserida em práticas sociais de narratividade, em que a imaginação e a atividade criadora possam ser ativadas e estimuladas, mediante, por exemplo, a diversos recursos e técnicas para os momentos de oralização e/ou contação(VYGOTSKY, 2001; 2009).

Neste texto, focamos a literatura como o material que sustenta a leitura oralizada e a elaboração da Hora do Conto, como momentos em que se pode cooperar para o incentivo à formação do ouvinte e do leitor-mirim.

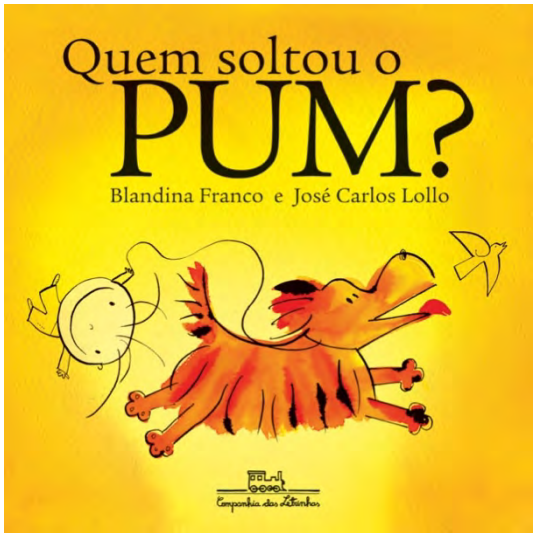
Sabendo-se que a leitura de histórias diverge da contação, pois a primeira uma prática de leitura, e a segunda um reconto; esta é tão fundamental quanto àquela na educação do leitor, todavia sua organização é essencial e requer que aconteça de diversas formas com o uso de diversos recursos e técnicas, posto que a diversificação é primordial a fim de enriquecer essa atividade e cativar *o ouvinte a leitor em formação.*

A oralização e/ou contação requerem do mediador um preparo prévio, desde a escolha da história (levando em consideração a faixa etária do ouvinte e o número de crianças que participarão da atividade), bem como a técnica utilizada para narrar o texto. Assim, para pequenininhos de 0 a 3 anos o educador tem uma gama de gêneros disponíveis: poesia, livros de imagem (sem textos), livros ilustrados, cordéis, cantigas e parlendas entre outros. Nesta comunicação, nos propomos a evidenciar dois exemplos com livros ilustrados, que focam duas das dimensões a serem consideradas quando falamos no aprendizado e desenvolvimento dos atos embrionários de leitura: *modal* - como se lê - *e objetal* - com o que se lê e sobre o que se lê.

Os exemplos: possíveis norteadores de práticas literárias com os pequenos

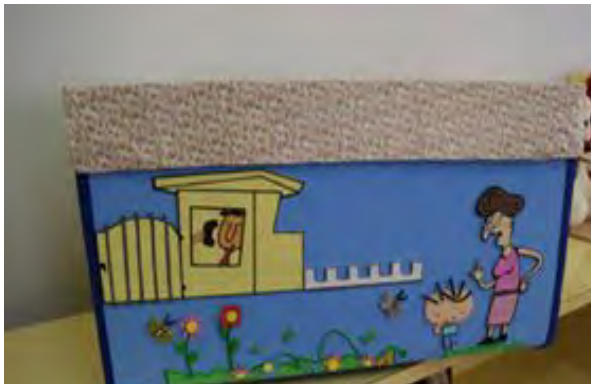
Para elucidar a diferença, às vezes tão tênue e outras vezes tão provocativa, entre contação de histórias e proferição (leitura em voz alta) selecionamos dois livros escolhidos pelo PNBE para compor o acervo de creches. Trata-se das narrativas: *Quem soltou o Pum?* e *A casa do bode e da onça*. Mostraremos a seguir, duas práticas pedagógicas dirigidas a instituições de infância que atendem crianças de 0 a 3 anos. O foco recai aqui sobre as crianças de maternal, ainda que adaptações possam ocorrer para os pequenininhos de berçário.

A fim de explicitar como pode se dar a contação de histórias no ambiente da educação infantil, escolhemos o livro de Blandina Franco com ilustrações de José Carlos Lollo – *Quem soltou o Pum?*. A narrativa carregada de humor e possibilidades de inferências narra a história de Pum, um cachorro que 'apronta' muitas travessuras. O foco narrativo está em primeira pessoa, na figura do menino, dono do Pum. A ideia de contar essa história com uma caixa de 'contação' abre várias perspectivas para compreensão do texto.



Fonte: Lollo, 2010.

A caixa de contação é um recurso em que o mediador/contador de histórias prepara, neste caso, para utilizar como cenário. Para a referida obra literária, cada uma das partes da caixa foi decorada com desenhos pintados, feitos de E.V.A ou tecidos coloridos, cuja função deteve-se justamente na representação dos espaços da narrativa – muito embora haja o seu uso para outros fins diversos, como exploração de elementos da narrativa, características de personagens, sequência cronológica dos fatos, etc, além de que pode estar associada à leitura oralizada, a dita proferição, guiada pelo livro ampliado e/ou adaptado justaposto por velcros à tampa da 'caixa narradora'(LIMA; GIROTTO, 2010). Foram escolhidos para ilustrar a caixa, os espaços mais recorrentes e significativos da história: o jardim de frente da residência, o quarto do menino, a sala de estar, o banheiro e algumas portas da casa. Ademais, o interior da caixa foi preenchido por um papel neutro – afinal, ali se encontra a surpresa do desfecho da história, revelada para os ouvintes somente no último minuto da contação.



Fonte: As autoras

Antes da contação, o professor ou bibliotecário, na condição de mediador, deve estudar e memorizar os fatos e elementos centrais da narrativa para que, naturalmente, as travessuras feitas por Pum sejam contadas ação por ação. O papel do contador, neste momento, é apresentar os acontecimentos da história movendo a caixa, garantindo a devida sintonia entre a história contada e o movimentar da caixa-, assim, o pequeno ouvinte tem a oportunidade de observar (mediante os apelos sensoriais, aguçando, por exemplo, sua percepção visual) os diferentes acontecimentos em cada um dos ambientes em que a narrativa se concretiza.

Não sem razão, por exemplo, ao soltar o Pum no jardim e a síndica do prédio dar uma bronca no menino, a face da caixa disposta e apreciada pelos pequenos ouvintes, remete a esse espaço narrativo: o jardim. Propicia-se às crianças pequenas a condição de ir aprendendo e desenvolvendo funções e ações mentais, relacionadas à capacidade e atitude de ler, posto que ao mobilizar e ativar uma estratégia de leitura, como a da visualização, as crianças ao ouvir a história, já são convidadas a ir imaginando 'coisas' para muito além do espaço.

Outra questão relevante nessa obra literária é o jogo elaborado pela autora em torno do nome próprio do cão, PUM, e o significado fisiológico deste verbete no dicionário *pum*, relativo à flatulência (soltar gases). Desde este ponto de vista, o mediador conta de memória a história de Blandina Franco sem mostrar o cachorro aos pequenos interlocutores, garantindo ineditismo ao elemento surpresa desta técnica-recurso narrativo.

A construção verbal da contação cria elos para as predições durante a prática leitora, permitindo às crianças inferir que se tratam de gases. São vários os momentos em que os pequenos ouvintes podem inferir (sem ainda visualizar o cachorro PUM) os ruídos do pum (gases) por meio dos indícios e pistas verbais elaborados pela autora: "nada me deixa mais feliz do que soltar o Pum" (p.6), "mas às vezes as pessoas olham feio para mim porque o Pum faz barulho e atrapalha a conversa dos adultos"(p.9), "Tá certo que algumas vezes o Pum faz muito barulho e em outras ele fica fedido. (p.30).

O professor pode, ao narrar *Quem soltou o Pum,* incorporar a personalidade do menino, dono do cachorro, pois a própria história, por ser contada em primeira pessoa, permite essa aproximação. E, diante dessa proposta, tomando consciência de todas as possibilidades estético-literárias ofertadas pela obra, pode ainda se caracterizar como o menino: calça jeans, camiseta e um boné talvez com a aba virada ao contrário, já são suficientes para despertar a imaginação da criança que também vai inferir a respeito da figura do narrador. A cada imagem da caixa apresentada, a cada espaço em que a narrativa acontece, a criança pode visualizar a situação do narrador soltando gases. Somente ao final da contação da história, o mediador abre a caixa e, retirando de seu interior um cachorro de pelúcia, personifica a personagem protagonista da narrativa – o cão Pum. Todos esses elementos, o espaço retratado nas faces da caixa, a entonação na voz do narrador vestido de menino, algumas paradas na história para suscitar emoção e a surpresa e o desfecho final, contribuem para a compreensão do texto, que está sendo contado.

Fonte: As autoras

No momento da revelação, em que o professor mediador mostra o cachorro, todas as inferências feitas pelas crianças no decorrer da narração são complementadas com o verdadeiro significado do pum, que agora é tomado como real, pois o ouvinte criança compreende, afinal, que se trata de um cachorro chamado Pum.
Sintetizando, é importante enfatizar algumas questões já levantadas a respeito da atividade de contação de histórias com a utilização da técnica-recurso – a caixa de contar:

a) o mediador/contador memoriza aspectos e elementos fundantes da narrativa, treinando a movimentação das faces da caixa conforme o espaço da história modifica-se;
b) os lugares em que a narrativa acontece (casa, jardim, banheiro, dentre outros) merecem estar bem ilustrados na caixa para que os pequenos ouvintes compreendam a trajetória do Pum (aqui ainda não entendido como o cachorro protagonista);
c) por fim, o professor pode incentivar a criança pequena a inferir sobre os possíveis sentidos de pum durante a contação, entretanto, a novidade e a consolidação do real significado – ou seja, a noção de que Pum é um cachorro – deve configurar ao final. Há valoração imaginativa e didática (a despeito do ensino das estratégias de compreensão em gestos e ações embrionárias do ato de ler desde o berço) a um só tempo, diante do fato de PUM pré-figurar e ficar implícito no desenrolar de toda narrativa, mas efetivado em seu real significado, quando o mediador abrir a caixa e soltar o PUM!
d) após o término da contação, necessário se faz a apresentação da obra, o livro como objeto cultural, como o detentor da ficção apresentada às crianças em suas riquezas culturais materializadas pelo projeto gráfico editorial e estético literário ali ancorado. Por outro lado, o contato com o texto não-verbal e toda a linguagem visual criada pelo ilustrador, em uma outra atividade literária como a da proferição, já seria denotativo (a partir dos paratextos, como a capa) de inferências mais plausíveis e engajadas em conexões texto-leitor (uma outra estratégia de leitura coadjuvante do processamento do ato de ler) a mobilizar o conhecimento prévio do leitor mirim.

Para exemplificar uma leitura em voz alta ou proferição escolhemos o livro *A casa do bode e da onça* com texto e ilustrações de Ângela Lago. O educador, mediador de leitura, precisa levar alguns aspectos em consideração no momento da seleção do livro a ser lido. Inicialmente é interessante que o texto contenha todos os elementos da narrativa: espaço, tempo, personagens, clímax, desfecho e situação final. Outro aspecto relevante é a relação entre os personagens – ao ler em voz alta, o professor profere a leitura e a criança/ouvinte vai por meio da escuta visualizando as cenas e as ações. Assim, na busca por uma boa narrativa para proferição é importante selecionar uma história que possibilite diversos tipos de entonação no momento do transmitir vocalmente ao outro o texto escrito.

Fonte: Lago, 2005.

Em *A casa do bode e da onça*, a onça e o bode, sem se darem conta, acabam por construir uma mesma casa. Quando tomam consciência de que os dois tem direitos iguais sobre o 'imóvel', resolvem muito a contragosto, morar juntos. Todavia, como cada qual considera a situação de dividir a casa não muito boa, há inusitadas, criativas e engraçadas situações criadas pela autora. Cada um, a seu modo, passa a aprontar mil artimanhas para tentar expulsar o outro do seu 'conquistado' lugar. O desfecho é aberto e permite ao pequeno ouvinte imaginar, à sua maneira, para onde foram os protagonistas: a onça e o bode.

O narrador, em terceira pessoa, oportuniza que o educador leia fazendo paradas, indagações e exclamações, sempre com a expressão da voz. Para tanto, aquele que faz a oralização, que lê a história para as crianças pequenas, sendo fiel a 'todo esquema gráfico e texto escrito' materializado na obra literária, precisa, antes de proferir, ter um primeiro contato com o texto, conhecer a obra em seu conjunto, estudando-a, para somente depois 'treinar' uma leitura oral capaz, não só de fazer com que as crianças/ouvintes imaginem as cenas da fábula, mas também experimentem mediante a voz do educador/leitor os sentimentos vividos pelos dois animais protagonistas.

A narrativa inicia-se com a onça achando um lugar para construir sua casa, o narrador relata que se trata de "um campo bonito de fazer gosto" (s/n). Ao proferir essas palavras aos pequenos ouvintes o professor pode fazer a entonação da palavra 'bonito' da seguinte maneira: A onça andava procurando um lugar para fazer sua casa e viu um campo '*boniiiiiiiiiito'* de fazer gosto. Relacionar a imagem do lugar, geralmente um espaço descampado, limpo e vasto e proferir a palavra bonito "esticando-a" (alargando-a vocalmente, entoando-a em ritmo reiterado de uma vogal, no caso, o 'i') pode trazer, à mente da criança ouvinte, a imensidão do lugar.

A mesma exploração pode ser feita com os sentimentos dos animais, como por exemplo: quando os dois terminam a casa e se encontram e há uma pequena discussão sobre de quem seria a casa: "E ainda estava agradecendo aos céus, quando escutou alguém roncar. Era o bode lá dentro. _ O que é que você está fazendo na casa que eu construí? Na minha, na minha casa?/ _ Mas essa casa é minha, eu é que construí essa casa!/ _ Minha! Eu é que construí!" (s/n) O professor/leitor , ao considerar a trama da narrativa, na qual ambos são os construtores da casa, jamais pode deixar de tornar a leitura enfática e afirmativa, tanto nas vozes do bode, como nas da onça. No entanto, as nuances vocais fazem-se presente, na medida em que as ações de um e do outro interferem no desenrolar do drama por eles vivido. Nota-se que o bode estava dormindo, quando é acordado com o discurso da onça. E a onça primeiro questiona, depois argumenta: "_Minha! **Eu é que** construí!".

Em outros momentos a leitura vocalizada pode ganhar um tom de ameaça, de medo e até mesmo de espanto, diante de um grito. Perceber-se que os vocativos tornam-se importantes para saber utilizar e dar a entonação mais acertada, o chamamento para a ação. Afinal nesta história, tanto onça quanto bode, querem ficar com a casa.

E, se no desfecho, onça corre para um lado e bode para outro, a leitura oral do vocábulo *correr* pode ganhar um ritmo diferente, mais apressado, rápido, demasiadamente ligeiro, assim como a própria palavra que expressa: um andar ou caminhar com velocidade; o dirigir-se apressadamente a algum lugar. No final do texto: "Corre, que corre, que corre e ainda estão correndo." (s/n) o professor/leitor pode dar um ritmo bastante inquieto às palavras, acelerando a sua oralização.

Palavras finais

Percebe-se, assim, que ao optar por eleger uma ou outra forma de conduzir o acesso – mediante a narratividade vocal – às riquezas e encantos da arte literária, enfocando a proferição e/ou da leitura em voz alta, o professor/leitor/mediador da infância contribui prioritariamente para a formação, junto aos pequenos, não só da escuta narrativa, mas também, ainda que de maneira indireta, do aprendizado e do desenvolvimento dos modos, gestos e ações embrionárias do ato de ler, como prática histórica, discursiva e culturalmente constituída.

Por isso não é demasiadamente repetitivo trazer à tona, novamente, para finalizar, não as caraterísticas inerentes a cada uma dessas práticas culturais (contar ou oralizar preso ao texto), já objetivamente descritas nas explicações acima expostas, mas nas implicações provenientes das armadilhas pedagógicas, que por consequência, advém da ausência de clareza teórico-metodológica acerca das distinções a elas associadas.

Proferir, ou ler para o outro, ou oralizar, como sinônimo, traz como resultado, tanto quanto o ato de contar, a formação de ouvintes e não de leitores, ainda que indiretamente contribua para tal. Queremos salientar que tal afirmativa sugere um cuidado didático-pedagógico redobrado por parte dos educadores dos pequenos, a fim de que suas ações, como mediadores/leitores, não se restrinjam às ações indiretas com a arte literária, pois que é direito de toda criança pequena o acesso direto ao livro, em que mãos e todo o corpo sensorial dos pequenos sejam aguçados pelos apelos táteis, visuais, sonoros e, quiçá, olfativos e gustativos, presentes nos livros destinados às crianças pequenininhas – tais aspectos são relativos à dimensão relacional e a espaço-temporal que em outra oportunidade já foram exemplificadas. (GIROTTO; SOUZA, 2014 e 2016).

Referências

BAJARD, E. (1999). *Ler e dizer*. São Paulo: Cortez

_____(2007). *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez

CADEMARTORI, L (20099. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica. (série Conversas com o professor, 1)

COLOMER, T. (2007) *Andar entre livros*. SP: Global

FARIA, M. A. F. (2004). *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (2010). Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Ler e compreender*: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras

_____(2014). Era uma vez... uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014. In: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. (Org.). *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. 1ed.Brasília: Ministério da Educação, v.p. 31-44

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Org.) (2016) *Livros Imagens e Práticas de leitura*. Série Literatura e Educação Infantil. Campinas: Mercado de Letras

LIMA, E. Ap. de; GIROTTO, C. G. G. S. (2010) *Leitura e leituras na Educação Infantil: reflexões sobre as caixas que contam histórias*. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt10/p101.pdf. Acesso em maio de 2010.

TUSSI, R. de C.; RÖSING, T.M.K. (2009). *Programa Bebelendo:* uma intervenção precoce de leitura. SP: Global

VYGOTSKY, L. S. (2009) *Imaginação e criação na infância.* São Paulo: Ática

_____(2001). *Psicologia da Arte*. SP: Martins Fontes

ZUMTHOR, P. (2000). *Performace, recepção, leitura*. São Paulo: Educ

O EXERCÍCIO DAS RESPONSABILIDADES PARENTAIS À LUZ DO SUPERIOR INTERESSE DA CRIANÇA

Rita Guimarães Fialho d' Almeida[1]

Resumo

A nossa comunicação visa uma reflexão acerca dos novos modelos e tendências no exercício das responsabilidades parentais na sua articulação com o conceito de superior interesse da criança.

Em Portugal, a Lei n.º 61/2008 veio instituir um novo paradigma, introduzindo importantes modificações às regras que estabelecem o exercício das responsabilidades parentais dos filhos menores em caso de dissociação familiar, de entre as quais se conta o estabelecimento do exercício conjunto das responsabilidades parentais em relação aos actos de particular importância, o que, note-se, não significa que a residência do filho seja determinada em alternância com cada um dos progenitores.

No Brasil, a distinção é feita entre as denominadas "guarda unilateral" e a "guarda compartilhada". Neste último caso, o legislador vem afirmar que "o tempo de convívio com os filhos deve ser dividido de forma equilibrada com a mãe e com o pai, sempre tendo em vista as condições fáticas e os interesses dos filhos" (artigo 1.583, § 2.º do Código Civil brasileiro), o que, à semelhança do que sucede em Portugal, não implica o revezamento de casa.

Certamente a reflexão ora empreendida não esgota todas as questões que poderiam e podem ser suscitadas, reclamando a temática um contínuo aprofundamento dos dados ora lançados. Porém, se com ela conseguirmos chamar a atenção para determinados aspectos essenciais em torno da problemática e lançado alguns argumentos para o debate, teremos o nosso objectivo por alcançado.

Palavras-chave

responsabilidades parentais *vs.* poder familiar; superior interesse da criança; actos de particular importância; actos da vida corrente

[1] Estudante de Doutoramento pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal). ritalmeida_84@hotmail.com.

Introdução

A nossa comunicação visa uma reflexão acerca dos novos modelos e tendências no exercício das responsabilidades parentais e abordagem das suas mais importantes implicações na sua articulação com o conceito de superior interesse da criança, particularmente nas situações de ruptura da vida em comum dos progenitores, tal como a problemática é tratada, em especial, nos ordenamentos português e brasileiro. Tais matérias assumem, de resto, uma importância fundamental e atenção redobrada numa área em contínua evolução, marcando a actualidade do discurso no ramo do Direito da Família.

Dificuldade, quanto a nós, primeira, prende-se com a subjectividade e a diversidade de linguagem e de lógica discursiva empregue nos diversos elóquios em torno das matérias em apreço, sendo certo que as mesmas reclamam, de modo mais expressivo, o cruzamento de várias áreas do saber, designadamente do Direito que, correspondendo à nossa área de formação, não deixará de estar presente, mais veementemente, nas nossas deambulações.

Feita a advertência, cumpre primeiro evidenciar que "[a] evolução acontece naturalmente e, por vezes, resulta apelar à memória histórica" (GONÇALVES, 2014). Estudos vários (MIRANDA, 1990; BAPTISTA-LOPES e DUARTE-FONSECA, 1991; DUARTE, 1994; OLIVEIRA, 2001a, 2001b; MARTINS, 2004, 2008a, 2008b) mostram que a criança já ocupou diversos lugares e eis que chega o século por muitos intitulado "da criança", resultado da evolução da sua situação e correspondentes mecanismos de protecção. Tal circunstância é, desde logo, evidenciada pela notória produção legislativa, nacional e transnacional, sobretudo a partir da 1.ª metade do século XX. A título exemplificativo, e aludindo todos ao superior interesse da criança, podem ser mencionados os diplomas que seguem: a Declaração Universal dos Direitos da Criança; a Convenção sobre os Direitos da Criança; a Recomendação R (84) 4 sobre as Responsabilidades Parentais; a Constituição da República Portuguesa; o Código Civil português (cf. artigo 1906.º, n.^{os} 5 e 7); a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. Firmaram-se, então, importantes princípios e direitos, de entre os quais o princípio da não separação da criança dos seus pais contra vontade destes [artigo 9.º, n.º 1 CSDC, artigo 36.º, n.º 6 CRP e artigo 4.º, alíneas. a), f) e g) LPCJP]; o direito a manter relações pessoais e contactos em caso de separação de seus pais (um ou ambos) (artigo 9.º, n.º 3 CSDC e artigo 1906, n.º 7 CC); o direito de manter tais contactos com os pais mesmo que residam em estados diferentes (artigos 10.º e 11.º CSDC); o direito a ser ouvida e ser ponderada a sua opinião [artigo 12.º CSDC e artigo 4.º, alínea j) LPCJP]. Em especial, deu-se voz à criança, directa e indirecta (*v.g.*, por psicólogos, pedopsiquiatras).

Como logo se vê, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos veio impor uma mudança da sua posição dentro da família e, por conseguinte, a modificação do entendimento da relação pais-filhos menores de idade, naturalmente com reflexos na tradução jurídica desta relação.

Porém, sobretudo em situações de conflitos de forte génese pessoal, pautados por (des)afectos, quadros múltiplos de parentalidade e conjugalidade e transformação da intimidade, a decisão não é fácil e as dúvidas persistem. Quais serão, então, os parâmetros que deverão nortear a decisão? De acordo com os instrumentos de direito internacional e europeu e as normas legais internas aplicáveis, o superior interesse da criança deverá ser, em primeira linha, o critério orientador da decisão, ponderados depois, do mesmo passo, os direitos e os deveres dos pais, segundo a ideia de que a família propicia o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança que, por isso, não deve ser afastada de seus pais, salvo em casos excepcionais – o denominado princípio de inseparabilidade dos filhos dos seus progenitores, entre nós, consagrado no artigo 36.º, n.º 6 CRP.

Sem ter a pretensão de esgotar o tema em apreço, procurar-se-á mencionar e problematizar alguns daqueles que pensamos ser os seus pontos essenciais, aludindo, do mesmo passo, às soluções legais avançadas.

1. A reforma introduzida pela Lei n.º 61/2008, de 31 de Outubro

Em Portugal, a Lei n.º 61/2008, de 31 de Outubro, veio instituir um novo paradigma, introduzindo importantes modificações às regras que estabelecem o exercício das responsabilidades parentais dos filhos menores em caso de dissociação familiar.

A primeira mudança traduziu-se na substituição da expressão "poder paternal" por "responsabilidades parentais" (artigo 3.º da Lei n.º 61/2008), como, de resto, há muito vinha sendo defendido. Com efeito, já BAPTISTA-LOPES e DUARTE-FONSECA (1991) questionavam sobre se não seria preferível a expressão "direitos parentais", enquanto SOTTOMAYOR (2003), MARTINS (2004, 2008a) e SIMÕES, MARTINS e FORMOSINHO (2006) sugeriam a substituição da expressão por "responsabilidades parentais" ou, preferencialmente, por "cuidado parental", por considerarem a expressão "poder paternal" pouco conforme com a realidade jurídica subjacente, assim como insuficiente para expressar a natureza e conteúdo dos direitos e deveres correspondentes.

Fortemente inspirado no conceito resultante da Recomendação n.º R (84) sobre as Responsabilidades Parentais de 28 de Fevereiro de 1984, a expressão "responsabilidades parentais" reflecte mais rigorosamente a natureza funcional das responsabilidades em apreço e o carácter vinculado do seu exercício. Permite, do mesmo passo, uma melhor identificação da realidade plural que integra a sua titularidade e exercício, assim como um maior enfoque nas crianças, cujos direitos se pretende acautelar, e nas relações entre ambos os pais e os filhos menores de idade, de modo a promover uma união parental distinta da união conjugal ou da união marital. Aponta, por conseguinte, o conceito para a emergência da manutenção desse relacionamento após a eventual dissolução da união conjugal, em consonância com a ideia de que a efectivação do interesse da criança se prende fundamentalmente com o cumprimento de dois princípios essenciais, quais sejam, o de que o desenvolvimento harmonioso da criança depende forçosamente de ambos os progenitores, não podendo nenhum deles substituir o outro na respectiva função e o de que as relações entre pais e filhos se situam num plano distinto do das relações conjugais ou maritais (GUERRA, 2004; BOELE-WOELKI, 2008; FIALHO, 2012, 2013).

Para além disso, a Lei n.º 61/2008 almejou desenvolver uma política actual e de maior responsabilidade em relação à família, de modo a torná-la mais participativa e assente em conceitos de igualdade e de colaboração. Com esse objectivo de "um maior envolvimento dos pais na vida dos filhos", o legislador estabeleceu como regime regra o exercício conjunto das responsabilidades parentais, mesmo depois de uma situação de dissociação familiar, independentemente da ligação que tivesse unido os progenitores, não deixando aqui qualquer margem de consenso aos pais, desde logo, por da Exposição de Motivos do Projecto de Lei n.º 509/X resultar estar em causa um "interesse público" que compete ao Estado promover, assim como por se entender que a separação daqueles não pode nem deve importar uma separação dos filhos.

Pronunciando-se acerca da solução ora consagrada, XAVIER (2008, 2009), DIAS (2009) e SOTTOMAYOR (2010a) consideram que nas situações de filiação estabelecida em relação a ambos os progenitores que não vivam em condições análogas às dos cônjuges (artigo 1912.º CC), o exercício em comum das responsabilidades parentais, além de não contribuir para envolver o progenitor masculino na vida de um filho que, presumivelmente, não quis ter, poderá ser fonte de conflitos. Embora compreendamos as razões invocadas, a verdade é que, salvo o devido respeito por opinião contrária, ao Direito competirá também um papel pedagógico e o envolvimento do progenitor masculino poderá, por esta via, sair reforçado ou mesmo construído, além de que o conflito daí proveniente não há-de ser superior ao que poderá verificar-se naquelas situações em que tenha existido comunhão de vida entre os progenitores. Além disso, somos de opinião que solução contrária pode traduzir-se numa violação do princípio da não discriminação entre filhos nascidos dentro e fora do casamento (artigo 36.º, n.º 4 CRP) e do princípio de igualdade entre os progenitores (artigo 36.º,

n.º 5 CRP), ao arrepio da evolução a que se assiste no âmbito das responsabilidades parentais. Por fim, e como melhor se descreve *infra*, sempre se dirá que, nos casos em que o exercício em comum das responsabilidades parentais relativas às questões de particular importância para a vida do filho for julgado contrário aos interesses deste, o tribunal deve, através de decisão fundamentada, determinar que essas responsabilidades sejam exercidas por um dos progenitores (artigo 1906.º, n.º 2 CC *ex vi* artigo 1912.º, n.º 1 CC).

Primeira consequência da solução legal ora consagrada é a da impossibilidade de o Ministério Público conferir parecer favorável a um acordo de regulação do exercício das responsabilidades parentais que haja sido remetido pelo conservador do registo civil no âmbito de um divórcio por mútuo consentimento, quando dele resultar a decisão de conferir, em exclusivo, o exercício das responsabilidades parentais a um dos progenitores. Do mesmo passo, o acordo dos pais sobre o modo de exercício das responsabilidades parentais não pode fundamentar a decisão do tribunal em atribuir esse exercício somente a um deles, antes essa decisão judicial há-de ser fundamentada em circunstâncias que revelem ser o exercício em comum contrário aos interesses da criança (MELO et. al., 2010; RAMIÃO, 2011; FIALHO, 2013). Salvo o devido respeito, não seguimos assim a posição de SOTTOMAYOR (2010b) e de XAVIER (2009), no sentido de considerar ser de atender à manifestação de uma vontade contrária por parte dos progenitores, apesar da atribuição do "carácter de interesse público" ao princípio do exercício conjunto das responsabilidades parentais.

Assinale-se que a imposição do exercício conjunto das responsabilidades parentais circunscreve-se apenas às questões de particular importância na vida do filho, ressalvadas, compreensivelmente, as situações de urgência manifesta, em que qualquer dos progenitores pode agir sozinho, devendo prestar informações ao outro logo que possível (artigo 1906, n.º 1 CC).

No fundo, entre o menos que representava a guarda única e o mais em que se traduz a guarda conjunta, o legislador almejou adoptar uma solução de compromisso. Idêntica resposta já havia, aliás, sido sugerida por OLIVEIRA (2005). Embora em geral aplaudida, a solução legislativa não saiu isenta de algumas críticas (DIAS, 2009; SOTTOMAYOR, 2010a, 2010b), desde logo, segundo o argumento de que não será o exercício conjunto das responsabilidades parentais a evitar a fragilização do relacionamento afectivo com os filhos a que o exercício exclusivo do poder paternal tinha conduzido e de que o mesmo se afigura altamente prejudicial para as crianças quando existam relações conflituosas entre os pais e, em particular, nos casos de violência doméstica.

Em resposta a tais críticas, sempre se dirá que o tribunal pode entender, mediante um juízo fundamentado, ser aquele regime contrário ao superior interesse da criança, circunstância em que o exercício das responsabilidades parentais é conferido em exclusivo a um dos progenitores (artigo 1906.º, n.º 2 CC).

Embora o legislador não haja, compreensivelmente, enumerado as situações que poderiam fundamentar o abandono do regime do exercício conjunto das responsabilidades parentais, deixando essa tarefa aos tribunais, que decidirão segundo o superior interesse da criança, a verdade é que podemos avançar com alguns exemplos (FIALHO, 2013): a prática de actos de violência doméstica; ter a criança nascido em consequência de gravidez subsequente a um crime de violação; a ausência de diálogo e incapacidade dos progenitores em se relacionarem, daí resultando situações de grande litigiosidade, que comprometam o desenvolvimento da criança; a sucessiva denegação ou o protelamento do progenitor não residente em entregar a criança àquele com quem habitualmente reside; o desinteresse por parte do progenitor com quem o filho não reside habitualmente; o afastamento geográfico do progenitor com quem a criança não reside, a par do desinteresse ou falta de qualidade de contactos entre ambos (designadamente, por serem raros e muito espaçados no tempo); a ausência de um dos progenitores em parte incerta.

Neste contexto, importará não esquecer que ao progenitor que não exerça as responsabilidades parentais assistirá, de todo o modo, o poder de vigiar as condições de vida e a edu-

cação do filho, cabendo-lhe, para tanto, o direito a solicitar e receber de terceiros, nomeadamente do estabelecimento escolar ou de ensino, qualquer informação acerca do percurso escolar da criança. Ademais, o direito de ser informado implica que esse progenitor tem o direito a exigir do outro a informação acerca do modo como exerce a sua responsabilidade parental, em especial no que à educação e condições de vida respeita, e que o outro tem o dever de as prestar (artigo 1906.º, n.^{os} 2 e 6 CC), pois só desse modo pode exercer o seu direito (RAMIÃO, 2011). Este direito (de vigilância sobre as condições de vida e de educação) estender-se-á, *a fortiori*, aos progenitores que exerçam conjuntamente as responsabilidades parentais (FIALHO, 2012, 2013).

Apesar da novidade, o exercício conjunto das responsabilidades parentais na nossa lei permanece mitigado, não correspondendo forçosamente a uma partilha da convivência do progenitor não residente nos mesmos moldes e com os mesmos poderes de facto que são exercidos pelo progenitor residente, posto que o mesmo se reconduz – como vimos – às questões de particular importância e mesmo estas devem ser reduzidas ao mínimo.

Não constituindo embora um conceito indeterminado novo, posto que resultava já do artigo 1901.º, n.º 2 CC, importa não esquecer que as questões de particular importância referir-se-ão apenas a acontecimentos raros, ou seja, a questões existenciais graves e raras da vida da criança, obrigando-se aqui ambos os pais a cooperar episodicamente, "assuntos que, por serem importantes para a vida do filho, os chamarão à sua responsabilidade de pais e à contenção recomendável para essas ocasiões" (OLIVEIRA, 2010).

Em caso de desacordo entre os pais sobre o exercício das responsabilidades parentais relativas a questões de particular importância, é confiada ao juiz a tarefa de o resolver, mediante tentativa de conciliação entre os progenitores e audição da criança, salvo quando circunstâncias ponderosas o desaconselhem. A intervenção judicial assume então carácter excepcional e subsidiário face ao acordo dos pais, que consiste no principal modo do exercício das responsabilidades parentais. Este acordo não significa, porém, compreensivelmente, uma co-actuação simultânea dos progenitores, em razão da impossibilidade da comparência destes em todo e qualquer aspecto da vida do filho (DUARTE, 1994).

Partindo do princípio de que o legislador pretendeu restringir o conceito a questões existenciais graves e raras, de modo a minimizar a conflituosidade entre os progenitores e a paralisação da vida da criança quanto à tomada de decisões sobre a sua vida, a doutrina e a jurisprudência avançaram com alguns exemplos, que integram aquele conceito (FIALHO, 2013): a escolha e inscrição da criança em estabelecimento de ensino privado ou público; as intervenções cirúrgicas que impliquem risco para a vida ou integridade física da criança, incluindo as estéticas; o exercício de actividade laboral por parte da criança ou adolescente, incluindo as passagens de modelos, participação em espectáculos e actividades artísticas; a escolha da orientação religiosa até aos dezasseis anos (artigos 1886.º CC e 11.º da Lei da Liberdade Religiosa); as saídas (de férias ou em participação em actividades) para o estrangeiro; a localização ou determinação do centro de vida, ou seja, a alteração de residência que se traduza numa mudança geográfica para local distante dentro do país ou para o estrangeiro; a prática de actividades desportivas que impliquem risco para a vida, saúde ou integridade física; a celebração de casamento aos dezasseis anos (artigo 1612.º CC); a interrupção da gravidez até aos dezasseis anos (artigo 142.º do Código Penal); a obtenção de licença de condução de ciclomotores e de carta de condução de motociclos de cilindrada não superior a 125 cm^3; o exercício do direito de queixa (artigos 1881.º CC e 113.º do Código Penal); as decisões de administração que impliquem onerações ou alienações de bens ou direitos da criança (artigo 1889.º CC); a escolha do nome a atribuir à criança (artigo 1875.º, n.º 2 CC); as decisões que compreendam questões de disciplina grave relativas à criança ou adolescente, designadamente que possam envolver a aplicação de medida educativa disciplinar sancionatória; a escolha da naturalidade.

Também o conceito de actos usuais ou da vida corrente constitui uma noção-quadro ou conceito indeterminado, o que se compreende diante a diversidade de situações que pode

abranger, competindo a respectiva decisão ao progenitor com quem a criança resida habitualmente ou com quem se encontre temporariamente, embora a liberdade de decisão do progenitor não residente fique condicionada, em razão da estabilidade do filho, às orientações educativas mais relevantes, que sejam estabelecidas pelo progenitor com quem a criança resida e a que se habituou (artigo 1906.º, n.º 3 CC). Repare-se ainda que o progenitor a quem cabe o exercício das responsabilidades parentais relativas aos actos da vida corrente, actos esses que, como vimos, podem ser exercidos por qualquer deles, pode exercê-las por si ou delegar o seu exercício, sem que o outro se possa imiscuir nessa delegação (artigo 1906.º, n.º 4 CC). Para RAMIÃO (2011) ter-se-á pretendido permitir que, na ausência desse progenitor, por motivos diversos, designadamente profissionais, em que as crianças ficam aos cuidados de outrem, essa pessoa possa exercer as responsabilidades parentais quanto aos actos da vida corrente, presumindo-se que o progenitor, ao delegar essa responsabilidade, comunicará as suas orientações. Para OLIVEIRA (2010), a disposição compreende-se para dar resposta a situações ocasionadas pelo acréscimo de situações de reconstituição familiar – as denominadas "famílias recompostas ou recombinadas" ou mesmo, segundo MELO et. al. (2010), para conferir um estatuto jurídico ao círculo de pessoas com quem o progenitor não residente se relaciona e a quem este confia a realização de dadas tarefas respeitantes aos filhos. De todo o modo, assinale-se, a delegação em terceiros, ainda que a familiares directos da criança, não pode representar uma total demissão ou denegação das responsabilidades parentais por parte dos progenitores, por estarem em causa situações que configuram actos concretos e isolados, que não interferem com o núcleo essencial das responsabilidades parentais (MELO et. al., 2010).

Além da impossibilidade de recurso à intervenção judicial em caso de desacordo dos pais, que devem dirimir entre si eventuais controvérsias, outra importante diferença dos actos usuais ou da vida corrente diante os actos de particular importância, relaciona-se com a presunção de consentimento que opera somente em relação aos primeiros (artigo 1902.º CC), de modo a proteger terceiros que contratem com um dos pais, favorecendo-se, do mesmo passo, a segurança no comércio jurídico. Actua aqui cada um dos pais livremente, conquanto o outro não manifeste o seu desacordo, passando-se de uma regra de gestão conjunta para uma regra concorrencial, que favorece a iniciativa pessoal do mais diligente, daquele que primeiro agir só, embora após a dissociação familiar exista uma primazia de facto do progenitor residente sobre o outro, por ser o primeiro a praticar a grande maioria dos actos usuais ou da vida corrente relativos à vida e educação da criança (FIALHO, 2012, 2013).

No respeitante ao preenchimento do conceito, a doutrina tem sustentado que o mesmo há-de ser efectuado por contraposição com o conceito de questão de particular importância, compreendendo todos aqueles actos que se prendam com o quotidiano da criança, que não impliquem consequências na sua vida futura. Seguindo, de perto, o elenco de FIALHO (2013) incluímos as decisões usuais atinentes à disciplina da criança; as decisões respeitantes ao tipo de alimentação; as decisões sobre as actividades e ocupação de tempos livres, assim como acerca dos contactos sociais; as tarefas de levar e ir buscar o filho regularmente à escola; o acompanhar nos trabalhos escolares e concretizar a matrícula no ensino público obrigatório; as decisões quanto à higiene diária, ao vestuário e calçado; a imposição de regras de convivência; as decisões sobre idas ao cinema e saídas à noite; consultas médicas de rotina; o uso e a utilização do telemóvel e do computador.

Neste contexto, cumpre alertar para a existência de actos intermédios que tanto podem ser qualificados como actos usuais ou de particular importância, diante a dificuldade de se estabelecer, em abstracto, a delimitação entre os dois tipos, tudo dependendo dos costumes da família que, em concreto, se esteja a considerar e dos usos da sociedade em dado momento histórico (FIALHO, 2013).

Outra importante modificação operada pela Lei n.º 61/2008 respeita ao abandono e dissociação dos conceitos de "guarda da criança" e de "confiança" do exercício das responsabilidades parentais, adoptando-se agora o conceito de residência do filho, mais próximo do conceito de domicílio previsto no artigo 85.º CC.

Para a determinação da residência é valorizado o acordo dos pais, assim como a disponibilidade manifestada por cada um deles para promover relações habituais do filho com o outro, sempre em harmonia com o superior interesse da criança, incluindo o de manter com aqueles uma relação de grande proximidade. Compete, para tanto, ao tribunal, promover e aceitar acordos ou tomar decisões que favoreçam amplas oportunidades de contacto com ambos os progenitores e de partilha de responsabilidades entre eles (artigo 1906º, n.os 5 e 7, do Código Civil).

Repare-se que a determinação da residência implica, à semelhança do que sucedia com a atribuição da guarda, um juízo acerca das capacidades de cada um dos progenitores para prover ao harmonioso desenvolvimento físico, intelectual e moral do filho, assim como a averiguação das demais condições daqueles (*v.g.* económicas, habitacionais, etc.). E isto porque a convivência e os cuidados diários com o filho exigirão uma maior disponibilidade por parte do progenitor com quem aquele vá residir.

Concretamente, quanto à possibilidade de fixação de um regime de residência alternada mediante acordo dos progenitores ou por decisão judicial, a Lei nº 61/2008 não fornece uma resposta directa. Em termos gerais, e como defendemos noutro lugar (ALMEIDA, 2016), diremos que a mesma há-de ser tida hoje, apesar do silêncio da lei, como uma das soluções possíveis, devendo, como tal, ser equacionada, sempre que se apresentar como o modo mais eficaz de, no caso concreto, salvaguardar o superior interesse da criança. De resto, a circunstância de estarmos ante um processo de jurisdição voluntária implica que o tribunal não esteja sujeito a critérios de legalidade estrita, devendo antes eleger a solução que considere mais conveniente e oportuna, ou seja, a que melhor sirva os interesses em causa.

2. Breve referência ao ordenamento brasileiro

No Brasil, a distinção é feita entre as denominadas "guarda unilateral" e a "guarda compartilhada": na primeira, a "guarda" é atribuída a um só dos progenitores ou a alguém que o substitua, enquanto na segunda assiste-se a uma "responsabilização conjunta" e "exercício de direitos e deveres do pai e da mãe que não vivam sob o mesmo tecto, concernentes ao poder familiar dos filhos comuns" (artigo 1.583, § 1.º, do Código Civil brasileiro). Nesta última hipótese, o legislador vem expressamente afirmar que "o tempo de convívio com os filhos deve ser dividido de forma equilibrada com a mãe e com o pai, sempre tendo em vista as condições fáticas e os interesses dos filhos" (artigo 1.583, § 2.º do Código Civil brasileiro), o que não significa que a residência do filho seja determinada em alternância com cada um dos progenitores.

Na falta de acordo entre os progenitores em relação à guarda do filho, encontrando-se ambos aptos a exercer o "poder familiar", a regra é a de ser aplicada a "guarda compartilhada" (artigo 1.584, § 2.º).

Considerações finais

Certamente a reflexão ora empreendida não esgota todas as questões que poderiam e podem ser suscitadas, reclamando a temática um contínuo aprofundamento dos dados ora lançados. Porém, se com ela tivermos conseguido chamar a atenção para dados aspectos essenciais e lançado alguns argumentos para o debate acerca dos novos modelos e tendências no exercício das responsabilidades parentais, então teremos o nosso objectivo por alcançado.

Bibliografia

ALMEIDA, Rita Guimarães Fialho d'. (2016). Breves reflexões acerca da residência alternada (pp. 699-715). In MOTA, Helena e GUIMARÃES, Maria Raquel (coord.); OLIVEIRA, Guilherme de (apres.). *Autonomia e heteronomia no direito da família e no direito das sucessões*. Coimbra: FDUP/CIJE/Livraria Almedina

BAPTISTA-LOPES, Maria Manuela e DUARTE-FONSECA, António Carlos. (1991). Aspectos da relação jurídica entre pais e filhos. *Infância e Juventude*, *número especial*, 229-248

BOELE-WOELKI, Katharina. (2008). A harmonização do Direito da Família na Europa: uma comparação entre a Nova Lei Portuguesa do Divórcio com os princípios da CEFL sobre Direito da Família Europeu. In *Nova lei do divórcio*. [S.l.]: Grupo Parlamentar do Partido Socialista, 29-47. Disponível em http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/ct_MA_12524.pdf

DIAS, Cristina M. Araújo. (2009). Uma análise do novo regime jurídico do divórcio. 2.ª ed. Coimbra: Almedina

DUARTE, Maria de Fátima Abrantes. (1994). *O poder paternal. Contributo para o estudo do seu actual regime*. 1.ª reimp. Lisboa: AAFDL

FIALHO, António José. (2012). O papel e a intervenção da escola em situações de conflito parental. *Verbo Jurídico*. 3.ª ed. Disponível em http://www.verbojuridico.net/doutrina/2012/antoniojosefialho_papelintervencaoescolav3.pdf

FIALHO, António José. (2013). *Guia prático do divórcio e das responsabilidades parentais*. 2.ª ed. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários. Disponível em http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/guia_pratico_divorcio_responsabilidades_parentais.pdf

GONÇALVES, Helena. (2014). Residência alternada: o debate fora da rede. In *A tutela cível do superior interesse da criança*, *I*, 313-332. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários. Disponível em http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/Tutela_Civel_Superior_Interesse_Crianca_TomoI.pdf

GUERRA, Paulo. (2004). Mediação Familiar e o Tribunal. *Infância e Juventude*, *4*, 35-50

MARTINS, Rosa Cândido. (2004). Poder paternal vs autonomia da criança e do adolescente?. *Lex Familiae: Revista Portuguesa de Direito da Família*, *1*, ano 1, 65-74

MARTINS, Rosa Cândido. (2008a). *Menoridade, (in)capacidade e cuidado parental*. Centro de Direito da Família, 13. Coimbra: Coimbra Editora

MARTINS, Rosa Cândido. (2008b). Responsabilidades parentais no século XXI: A tensão entre o direito de participação da criança e a função educativa dos pais. *Lex Familiae: Revista Portuguesa de Direito da Família*, *10*, ano 5, 25-40

MELO, Helena Gomes de, LEAL, Ana Teresa, OLIVEIRA, Felicidade, BARGADO, Manuel do Carmo, RAPOSO, João Vasconcelos e CARVALHO, Luís Baptista. (2010). *Poder paternal e responsabilidades parentais*. 2.ª ed. (revista, actualizada e aumentada). Lisboa: Quid Juris

MIRANDA, Jorge. (1990). Sobre o poder paternal. *Revista de Direito e de Estudos Sociais*, *32*, 23-56

OLIVEIRA, Guilherme de. (2001a). A criança maltratada. In *Temas de Direito da Família*, *1.º* (pp. 215-221). 2.ª ed. aumentada. Coimbra: Coimbra Editora

OLIVEIRA, Guilherme de. (2001b). Protecção de menores. Protecção familiar. In *Temas de Direito da Família*, *1.º* (pp. 295-303). 2.ª ed. aumentada. Coimbra: Coimbra Editora

OLIVEIRA, Guilherme de. (2005). O regime do divórcio em Portugal. A propósito do novo Projecto espanhol – um caso de "paralelismo espontâneo"?'. *Lex Familiae*: *Revista Portuguesa de Direito da Família*, *4*, ano 2, 7-20

OLIVEIRA, Guilherme de. (2010). A nova lei do divórcio. *Lex Familiae: Revista Portuguesa de Direito da Família*, *13*, ano 7, 5-32

RAMIÃO, Tomé d' Almeida. (2011). *O divórcio e questões conexas: Regime jurídico actual*. 3.ª ed. (revista e aumentada). Lisboa: Quid Juris

SIMÕES, M. C. Taborda, MARTINS, Rosa Cândido e FORMOSINHO, M. D. (2006). Regulação do exercício do poder paternal: aspectos jurídicos e avaliação psicológica. *Psicologia Forense*, 497-518

SOTTOMAYOR, Maria Clara. (2003). *Exercício do poder paternal relativamente à pessoa do filho após o divórcio ou separação de pessoas e bens*. 2.ª ed. Porto: Universidade Católica

SOTTOMAYOR, Maria Clara. (2010a). Exercício conjunto das responsabilidades parentais: igualdade ou retorno ao patriarcado?. In *E foram felizes para sempre...? Uma análise crítica do novo regime jurídico do divórcio* (pp. 113-146). 1.ª ed. Coimbra: Coimbra Editora

SOTTOMAYOR, Maria Clara. (2010b). Uma análise crítica do novo regime jurídico do divórcio. In *E foram felizes para sempre...? Uma análise crítica do novo regime jurídico do divórcio* (em especial, pp. 43-48). 1.ª ed. Coimbra: Coimbra Editora

XAVIER, Rita Lobo. (2008). Responsabilidades parentais no séc. XXI. *Lex Familiae: Revista Portuguesa de Direito da Família*, *10*, ano 5, 17-23

XAVIER, Rita Lobo. (2009). *Recentes alterações ao regime jurídico do divórcio e das responsabilidades parentais*. Coimbra: Almedina

O COTIDIANO COMO DIREÇÃO E SENTIDO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Rodrigo Saballa de Carvalho[1]
Paulo Sergio Fochi[2]

Resumo

O propósito do trabalho é problematizar o cotidiano como eixo estruturante da pedagogia da educação infantil. Partimos da crença de que as escolas de educação infantil, enquanto uma instituição complexa, situam-se como espaço privilegiado para acontecimentos que aparentemente parecem ordinários, mas, dada a especificidade dos meninos e meninas que frequentam esta instituição, ascendem ao extraordinário. Considerar a legitimidade dos fazeres e saberes que permeiam tais acontecimentos subterrâneos da instituição educativa nos leva a compreender o cotidiano como direção e sentido na educação de crianças pequenas. Logo, partimos da ideia de que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, ou seja, de que o conjunto das práticas do cotidiano próprios da experiência de estar em uma instituição coletiva assumem um status de importância para a construção de sentidos pessoais e coletivos para as crianças. O corpus empírico das análises que serão apresentadas no trabalho, é decorrente de um conjunto de narrativas geradas em uma pesquisa com um grupo de quinze crianças de quatro anos de idade sobre o cotidiano vivenciado em uma Escola pública de Educação Infantil (CARVALHO, 2014). Por fim, defendemos que o cotidiano é constituído por redes de fazeres e saberes tecidas pelos sujeitos e, esta desejável ideia, nos motiva a crer que a educação infantil também deva se constituir pela tessitura das relações entre os adultos e crianças que ali compartilham suas vidas.

Palavras chaves

Educação Infantil; Cotidiano; Pedagogia

[1] Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Brasil, rsaballa@terra.com.br

[2] Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Brasil, Paulo.fochi@hotmail.com

No ano que a Educação Infantil comemora seu vigésimo aniversário desde a incorporação como primeira etapa da Educação Básica (LDB n° 9394/96), o desafio posto com a revisão da LDB (2013) é a definição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Embora exista o consenso de que parte deste desafio já tenha sido enfrentado com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2009), a BNCC tem o papel de definir os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

No caso da Educação Infantil, a BNCC representa um momento importante de fortalecimento da compreensão dessa etapa como a primeira da educação básica. Além de tratar da criança em sua inteireza e de reafirmá-la como sujeito de direito, a concepção de currículo adotada pelo documento segue as indicações dadas pelas DCNEI, que não apenas considera o conhecimento como uma dimensão do curriculo, mas inclui as práticas cotidianas como aquilo que nos subjetiva.

Os campos de experiência, proposta de arranjo curricular bastante inovadora para a Educação Infantil na BNCC, aparece como uma alternativa para garantir que a especificidade da etapa seja finalmente reconhecida, superando as práticas de escolarização e assistencialismo.

Assim, neste horizonte que se vislumbra proposições para o currículo nesta etapa, estamos convocados a refletir cuidadosamente sobre os rumos que queremos dar às instituições que acolhem as crianças pequenas. Neste texto, pretendemos abordar a relação entre a Educação Infantil, o cotidiano e a pedagogia. Acreditamos que, no encontro dessas dimensões, seja possível constituirmos o sentido da prática pedagógica nessa etapa e afirmar a especificidade do trabalho com as crianças pequenas.

Iniciamos o texto apontando algumas noções sobre cotidiano que nos orientaram a pensar a possibilidade de uma Pedagogia do Cotidiano. Cabe destacar que compartilhamos a ideia de Barbosa (2006, p. 22) ao defender uma perspectiva plural de pedagogia; isso significa que consideramos que a dimensão de pluralidade desse campo auxilia "no aprofundamento das discussões e no avanço dos conhecimentos". Entre tantas as pedagogias existentes, entendemos que a do cotidiano se encontra entrelaçada com as pedagogias para a pequena infância (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2006), criando uma espécie de "cultura pedagógica – inquieta, incerta, antirreducionista, metodologicamente plural" (BARBOSA, 2006, p. 23).

Paralelamente, trabalharemos com fragmentos decorrentes de um conjunto de narrativas geradas em uma pesquisa com um grupo de 15 crianças de 4 anos de idade sobre o cotidiano vivenciado em uma Escola Pública de Educação Infantil (CARVALHO, 2014). Nesse sentido, cabe esclarecer que a pesquisa ocorreu em dois momentos distintos. No primeiro momento, com base em uma fotoetnografia, foram produzidas imagens do cotidiano institucional das crianças, procurando evidenciar os modos como elas se relacionavam com a rotina instituída pela escola. Já no segundo momento, foram realizadas rodas de conversa com o grupo de crianças participantes da pesquisa, tendo como foco de discussão cenas do seu cotidiano.

Diante desse cenário, o que estamos questionando é a possibilidade de constituir o estatuto de uma pedagogia que acolha as especificidades das crianças pequenas. Temos a hipótese de que isso só será possível se dermos atenção àquilo que emerge do cotidiano, ou seja, do sistema de relações que é gerado a partir da escuta recíproca entre os protagonistas das instituições: crianças, profissionais e famílias (ALTIMIR, 2010; MALAGUZZI, 2005).

Por isso, mobilizados pela narrativa de Marcos, um menino de 4 anos, que afirma que "os muros servem para separar os grandes dos pequenos", queremos destacar o esforço deste artigo em problematizar os tantos muros presentes na Educação Infantil. Muros que historicamente impossibilitam diálogos, que não consideram o tempo e o modo como as crianças aprendem, que aniquilam a sutileza dos gestos infantis para interpretar e recriar seu entorno.

Pensar uma pedagogia a partir do diálogo com as crianças

> Eu e a Sofia vamos todos os dias no muro dos buracos do solário, pois a gente tem uma missão importante. Adivinha qual é a missão? Não sabe? É fácil. Vamos ali para conversar com os pequenos e acalmar a minha irmã. A gente também troca brinquedos com eles e conta o que está fazendo na nossa sala. É uma pena que logo a profe chama. Não podemos conversar com os pequenos no solário. Cada turma tem o seu lugar. A profe disse que o muro serve para separar os grandes dos pequenos. Ela disse que nós somos grandes e podemos machucar os pequenos. Mas nós nunca machucamos eles. A minha irmã é pequena e chora muito. Ela só se acalma quando me vê no muro dos buracos. Eu passo o meu braço pelos buracos e faço carinho nela. A Sofia sempre empresta uns brinquedos para ela. (Marcos – 4 anos de idade)

Os acontecimentos do cotidiano estão longe de serem levados a sério. Não possuem o *status* que os momentos dedicados à apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ocupam nas jornadas das crianças nas escolas. Atravessar a mão por entre os buracos do muro para acarinhar a irmã que chora a ausência daqueles que lhe são importantes não toca com a mesma intensidade as preocupações dos professores que compartilham seus dias com os meninos e meninas que frequentam os espaços da Educação Infantil.

Podemos começar nos perguntando: por que ficar atento ao cotidiano na Educação Infantil? Nossa resposta para tal questão recorre mais uma vez à missão de Marcos: conversar com os pequenos. Aproximar os discursos da pedagogia aos diálogos dos pequenos nos parece a entrada para os acontecimentos subterrâneos das instituições de Educação Infantil. E, nesse subterrâneo espaço, conseguimos reconhecer que a instituição de Educação Infantil "é uma organização complexa em que ocorrem acontecimentos complexos" (HOYUELOS, 2015, p. 16).

O cotidiano da Educação Infantil subverte as perspectivas lineares, isto é, não se trata de conceber uma ideia de primeiro sentir, depois pensar, depois comunicar, mas, ao contrário, de modo interdependente e circular, se sente, se pensa e se comunica como um mesmo processo tramado por vários fios. Ou seja, existe uma unidade de inteireza da vida constituída por várias camadas. Isso confronta programações evolutivas e binárias das escolas: do mais fácil para o mais difícil; do individual para o coletivo; disso para aquilo. Cabanellas (2007), referindo-se à crença de Malaguzzi (2005), prefere chamar de "descontinuidade de aprendizagem". Em outras palavras, essa trama de acontecimentos e experiências que os meninos e meninas vivem nas instituições de Educação Infantil é um risco, é contradição. Para acolher a complexidade das atuações infantis, precisamos repensar a didática da escola. O investimento não pode estar no ensino, mas concentrado em criar contextos favoráveis para as diversas possibilidades de aprender. Por isso, apostamos em ter as práticas do cotidiano como direção e sentido da ação pedagógica.

O conceito de cotidiano vem sendo discutido por diferentes autores, dentre os quais destacamos Certeau (1994), Pais (2002; 2003), Ferraço (2007), Brougère e Ulmann (2012) e Brougère (2012) enquanto intercessores teóricos potentes para pensarmos na possibilidade de encontrarmos o extraordinário no ordinário vivido diariamente pelas crianças nas horas, dias, semanas, meses e anos que passam na escola.

Aprendemos com Certeau (1994) que o cotidiano é uma história a caminho de nós mesmos, que é o espaço no qual o indivíduo, a partir de suas "artes de fazer" (astúcias sutis e táticas de resistência que alteram objetos e códigos), inventa maneiras de viver. A contribuição do

autor nos é profícua para pensarmos nas "artes de fazer" das crianças, considerando a legitimidade de suas estratégias e táticas próprias de viver o cotidiano escolar.

No entanto, para falarmos de práticas, criações e artes na escola, é preciso ouvir as crianças e observarmos as operações que ocorrem no interior das instituições, procurando encontrar devires minoritários que interrompem o que está dado pela ordem institucional. Além disso, as contribuições de Certeau (1994) nos possibilitam pensar nas múltiplas formas com que as crianças diariamente "metaforizam" a ordem institucional (regulada geralmente por tempos e espaços pouco flexíveis), fazendo funcionar os seus regramentos com base em outros registros.

Corroborando as considerações apresentadas, Ferraço (2007) aponta que as pesquisas com o cotidiano, por terem relação com a dimensão do "habitado", "praticado" e "vivido" nos espaços investigados, ocorrem em meio às situações diárias, por entre fragmentos das vidas vividas. Nesse sentido, esse mesmo autor defende a ideia de que o cotidiano é constituído por redes de fazeres e saberes tecidas pelos sujeitos. Em tal perspectiva, as crianças, enquanto sujeitos dos cotidianos escolares, são consideradas protagonistas de aprendizagens.

Como lembram Brougère e Ulmann (2012), é nas situações ordinárias da vida, no cotidiano, que ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos (e que constroem) a relação das crianças com o mundo. Desse modo, ao observarmos o cotidiano das crianças na Educação Infantil – nos usos que elas fazem de seus tempos/espaços, nas linguagens que utilizam, nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que se efetivam, é possível perceber que, mesmo nas situações que se repetem todos os dias, devido à força dos modos de organização institucional, ocorrem rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância.

Podemos ainda considerar o cotidiano como um "conjunto de modos de fazer, de rituais, de rotinas que nenhuma outra ordem cósmica ou biológica vem impor ao homem" (BROUGÈRE, 2012, p. 11-12), dimensão que imprime a sua marca no conjunto da vida social. Eis a razão pela qual nos propomos a pensar o cotidiano no contexto de vida coletiva das crianças, enquanto possibilidade de promoção de outras "potências de vida infantil, de outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado, descuidado e desconsiderado que é a escola" (KOHAN, 2004, p. 65).

Pelos motivos expostos, consideramos interessante destacar que o cotidiano pode ser caracterizado pela "lógica da descoberta", conforme define Pais (2002). Isso porque, embora o cotidiano seja costumeiramente associado à ideia de tempo presente, daquilo que acontece todos os dias, que se repete, ele traz consigo a possibilidade de ser transgredido e reinventado, a partir das "artes de fazer" (CERTEAU, 1994) dos sujeitos que tramam suas redes. O desafio que se coloca é que possamos, a cada dia mais, evidenciar a vida social das crianças na textura da "aparente rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica" (PAIS, 2003, p. 31), como algo que pode ser convertido em permanente surpresa e aprendizagem. Isso porque consideramos que o cotidiano é constituído por um amplo e variado repertório de importantes práticas que são compartilhadas no contexto social.

E é nesse contexto que compartilhamos do desejo de que os professores envolvidos com a Educação Infantil deixem de se preocupar "tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante [inventar] uma escola que possibilite encontrar devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado, propiciando novos inícios" (KOHAN, 2004, p. 66), com base na potência que emerge das práticas cotidianas vivenciadas pelas crianças.

A nossa aposta enquanto professores que atuam diretamente na formação de futuros docentes de Educação Infantil e pesquisadores do campo da infância é que possamos, partindo das múltiplas relações tecidas pelas crianças diariamente nos espaços e tempos da escola, pensarmos, como nos desafia Kohan (2004), em um lugar molecular para a infância na espacialidade molar e concêntrica da escola. Entendemos que é também nas espacialidades e temporalidades da vida cotidiana escolar que as crianças constroem o sentido de

suas ações, que interrompem a ordem institucional e que propiciam novos inícios com base em questionamentos e teorizações sobre a vida, sobre as relações que estabelecem com seus pares e sobre si mesmas. Afinal, é notório o fato de que as crianças têm iniciado suas vidas escolares cada vez mais cedo e permanecido por um tempo cada vez maior nos espaços institucionais.

Educação Infantil e cotidiano

> Todos os dias eu e o Pedro espiamos na janela o que está acontecendo lá fora. Acontece tanta coisa. Passam as professoras, passam as filas para o lanche, chegam os pais de todo mundo, a gente vê quem vai para a praça, os pequenos passando, os passarinhos comendo grama e as mães chegando. Na janela sempre tem um montão de coisas acontecendo. A gente fica sabendo de tudo que fica acontecendo. Na porta da sala também tem um vidro que dá para ver quem passa na rua e o que estão fazendo. A profe não gosta que ninguém fique nas janelas, para a gente não se atrasar na hora de fazer as letras. (Caio – 4 anos de idade)

> Quando eu acordo, eu sempre fico bem parado como está aparecendo na foto. Parado mesmo, que nem estátua. Fico pensando, pensando... Pensando na vida, na minha casa, nos meus brinquedos, nos meus amigos e na minha mãe. Não gosto de acordar rápido. Eu acordo sempre bem devagar e fico pensando nas coisas importantes da minha vida. Eu não gosto quando tem que acordar bem rápido. Às vezes a profe fica brava porque eu demoro muito para levantar. Na verdade ela não entende que eu demoro porque fico pensando um pouco. (André – 4 anos de idade)

Tomar os acontecimentos do cotidiano como algo que dê o que pensar é deixar tocar-se pelos segredos das crianças, pois "valorizar o cotidiano na escola significa pôr atenção na realidade, não ensinar por esquemas" (STACCIOLI, 2011, p. 24), e isso é uma digressão do rotineiro, do sempre feito. Em tal perspectiva, as narrativas de Caio e André são exemplares no sentido de possibilitarem pensar a respeito de situações ordinárias da vida cotidiana que possuem extrema relevância na vida das crianças. Isso porque as situações descritas pelos meninos, além de constituírem experiências para eles, podem ser entendidas como um modo de compartilhar a vida no contexto do cotidiano da escola.

São evidentes as reivindicações dos meninos com a temporalidade das instituições. Isso nos lembra da advertência de Malaguzzi (2011, p. 44 apud HOYUELOS, 2015, p. 39), ao lembrar os dizeres do poeta português: "Fernando Pessoa, [quando] diz que a medida do relógio é falsa. E é realmente falsa em relação ao relógio das crianças, das experiências infantis, das experiências subjetivas e das situações de aprendizagem e de ensino". O tempo da janela, o tempo de acordar, ou ainda, o tempo de comer, de deslocar-se pela escola, de explorar a areia atravessando os dedos, não se encaixam nas programações prévias dos adultos e, infelizmente, ainda estão longe de serem pautas de suas reflexões.

Também há o que pensar sobre a espacialidade. Caio, através de sua narrativa, evidencia a potência de sua parceria com Pedro na busca pela vida que "pulsa" fora dos limites da sala-referência, pois há muita vida lá fora (CARVALHO, 2015). Como afirma o menino, "na janela sempre tem um montão de coisas acontecendo". É como se a janela da sala pudesse ser entendida metaforicamente como uma moldura de um quadro pintado com muitas cores, ou seja, como a moldura da vida que crianças como os dois meninos, que permanecem em período integral dentro da escola, muitas vezes enxergam somente através das vidraças das janelas.

Outra vez, é outro muro que separa os grandes dos pequenos, ou a vida que pulsa de fora da pressa silenciadora de dentro. Realmente fora dos espaços internos das instituições acontecem muitas coisas, "passam professoras, passam as filas para o lanche, passam os pais, os pequenos para a praça", e, além disso, ainda é possível ver "os passarinhos comendo grama". O menino aborda vida e educação em sua narrativa. Ele evidencia o dinamismo das relações sociais que são estabelecidas para além das paredes de sua sala, ensinando que as crianças precisam de mais tempo e de mais espaço para que possam protagonizar a vida na escola.

Afinal, não é de vida cotidiana em contexto coletivo que estamos nos referindo quando pensamos em uma Educação Infantil que respeite os direitos fundamentais das crianças? Sob essa perspectiva, o que significa partilhar a vida no contexto da escola? De que modo nós, professores, estamos prestando atenção nas narrativas das crianças sobre o que ocorre no período em que elas permanecem conosco no espaço institucional? Como temos colaborado para que as crianças construam sentidos sobre as coisas, sobre a vida e sobre si mesmas dentro dos espaços e tempos da escola?

Nesse sentido, defendemos o lado das crianças, dos seus encontros e relações com outras crianças, adultos e com o mundo, por isso o argumento de que cada momento do cotidiano na escola tem uma extraordinária potência, como nos sinaliza André, ao descrever o momento em que se acorda após o período de "descanso" que constitui a rotina da instituição da qual frequenta. André nos fala de tempo, do tempo necessário que precisa para acordar, para "ficar como estátua", para refletir sobre a vida e sobre as coisas que realmente importam para ele. A narrativa do menino é intensa, parece um manifesto de vida solicitando tempo para viver a infância. Isso fica claro quando ele diz que não gosta de se acordar rápido, pois precisa de tempo para pensar nas coisas importantes de sua vida, como a sua casa, seus brinquedos e sua mãe. Algo aparentemente banal para os professores, como os momentos que as crianças despertam após o período de "descanso", adquire um valor inigualável na narrativa do menino. André, como nosso intercessor para pensar a cotidianidade da Educação Infantil, nos faz pensar nos modos como temos lidado com os tempos de viver a infância na escola e na necessidade de que nós, professores, tenhamos respeito em relação à vida tecida pelos meninos e meninas no espaço institucional. Isso porque nada está desconectado, nada está solto; crianças, adultos, famílias e contextos estão em uma interação mediada pela "ecologia educativa", marcada por tempos, espaços e materiais. Assim como André, as crianças na Educação Infantil solicitam a parceria de um professor que respeite os seus tempos de viver o cotidiano da escola.

As crianças, ao chegarem à escola, trazem múltiplas histórias em suas bagagens e muitas questões para as quais ainda não têm respostas. Assim, "se as crianças são portadoras de teorias, interpretações, perguntas e são coprotagonistas dos processos de construção de seu próprio conhecimento, o verbo mais importante que deve guiar a ação educativa não é falar, explicar ou transmitir, mas sim escutar" (RINALDI, 1998, p. 08). Nesse sentido, cabe questionarmos: por que a escuta não tem se configurado como uma atitude ética na relação pedagógica entre os professores e as crianças em nossas escolas? Por que as narrativas das crianças não têm recebido o mesmo valor das orientações proferidas pelos professores?

Os questionamentos expostos encaminham para a necessidade de que seja pensada uma Pedagogia do Cotidiano na Educação Infantil, pedagogia que problematize as gramáticas pedagógicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008) de cunho assistencialista e escolarizante que historicamente têm marcado o atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil de nosso país.

Pistas para construir uma Pedagogia do Cotidiano

Ao longo do texto, nosso esforço se focou em apresentar e problematizar os muros que insistem em separar a cultura infantil da cultura dos adultos. A capacidade privilegiada que as crianças possuem de metaforizar os dilemas da vida contribui para nomear aspectos de pedagogias que estão por serem inventadas: a do cotidiano, a da pequena infância.

Desse modo, pensamos a Pedagogia do Cotidiano como uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens – que se estabelecem na escola. Afinal, é da garantia dos direitos da infância que estamos tratando quando defendemos a invenção de uma Pedagogia do Cotidiano, uma pedagogia que mobilize os adultos a estar com as crianças "para podermos transformar esse percurso em uma longa e bonita jornada a ser percorrida de mãos dadas, como alguém que acompanha, acolhe, cuida, compartilha e impulsiona a experiência de vida do outro" (FOCHI, 2014, p. 110). Obviamente, tal tarefa não é simples, pois somos formados para sermos professores de alunos, e não de crianças, para trabalharmos com conteúdos, e não com linguagens, para valorizarmos a transmissão, e não a experiência.

Por isso, compartilhamos da necessidade de uma reinvenção da gramática pedagógica, ou seja, é preciso "criar linguagem, significados e uma estrutura conceitual e prática; um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2003, p. 7). Em tal perspectiva, como afirma Zuccoli (2015, p. 205), "um aspecto que se torna tarefa prioritária da escola é o de dar sentido à variedade de experiências que as meninas e os meninos experimentam constantemente, a fim de reduzir a fragmentação e o caráter episódico de muitas atividades". Na Educação Infantil, não só as crianças acessam um patrimônio sistematizado de conhecimentos produzidos pela humanidade, mas vivenciam um conjunto de situações que engendram práticas culturais e as linguagens. Assim, os meninos e meninas aprendem a comer, a partilhar refeições com amigos, a deslocar-se por espaços, a vestir-se, a manifestar seus desejos, a participar de uma sociedade, a expressar-se e comunicar-se de diferentes formas.

Logo, partimos da ideia de que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, ou seja, de que o conjunto das práticas do cotidiano próprios da experiência de estar em uma instituição coletiva assume um *status* de importância para a construção de sentidos pessoais e coletivos para os meninos e meninas. Entendemos que o cotidiano é uma história a caminho de nós mesmos, que é o espaço no qual o indivíduo, com base em suas "artes de fazer" (astúcias sutis e táticas de resistência que alteram objetos e códigos), inventa maneiras de viver (CERTEAU, 1994).

Por fim, nessas dimensões de "habitado", "praticado" e "vivido" próprias dos cotidianos da Educação Infantil, por entre fragmentos das vidas vividas, enquanto pedagogos, nosso desafio é colocarmos em marcha essa pedagogia plural, situada também em teorias menos homogêneas e mais sintonizadas com a incompletude que está presente na vida. Compartilhando as palavras de Bruner (1999, p. 36 apud STROZZI, 2014, p. 79), desejamos que a escola possa "ser uma maneira honesta de viver a vida", pois, para nós, é na força do cotidiano que reside o valor máximo de uma pedagogia para a pequena infância. É onde aproximamos a vida que pulsa nas escolas com a vida pulsante dos meninos e meninas que se reinventam e inauguram mundos possíveis a cada chegada, partida, pausas, avanços, desassossego, calmaria.

Referências

ALTIMIR, David (2010). *Como escuchar a la infância*? Barcelona: Octaedro

ALVES, Nilda (2003). Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 62-74, maio/ago.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (2006). *Por amor e por força: as rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL (2009). *Emenda constitucional n.º 59*, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov..

BROUGÈRE, Gilles (2012). Vida cotidiana e aprendizagens. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Orgs.). *Aprender pela vida cotidiana*. (p. 11-23). Campinas, SP: Autores Associados

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (2012). Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Orgs.). *Aprender pela vida cotidiana* (p. 1-6). Campinas SP: Autores Associados.

CABANELLAS, Isabel (Org.) (2007). *Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro

CARVALHO, Rodrigo Saballa de (2015). Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. *Revista Teias,* v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de (2015). Há muita vida lá fora: imagens, infâncias e temporalidades na Educação Infantil. *Jornal Educação & Imagem*, Rio de Janeiro, ano 4, edição 30, p. 10-13, jun. 2015.

CERTEAU, Michel (1994). *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes

DEWEY, John (1939). *Creative Democracy: the task before us*. 1939. Disponível em: <http://www.faculty.fairfield.edu/faculty/hodgson/Courses/progress/Dewey.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (2007). Pesquisa com o cotidiano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, jan./abr. 2007, p. 73-95

FOCHI, Paulo Sergio (2015). Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro* (p. 221-232). Campinas: Leitura Crítica

FOCHI, Paulo Sergio (2014). Será que um dia os arco-íris terão cores? In: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner. *Parafernálias II: currículo, cadê a poesia*. (p. 98-111). Porto Alegre: Indpein

HOYUELOS, Alfredo (2015). Os tempos da infância. In: FLORES, Maria Luiza Rodriguês; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas* (p. 39-56). Porto Alegre: EDIPUCRS

KOHAN, Walter O (2004). A infância da educação: o conceito de devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. (p. 51-70) .Rio de Janeiro: DP&A.

MALAGUZZI, Loris (2005). Uma carta con tres derechos. In. *Reggio Children. Lo cien linguajes de la infancia*. (p. 214 – 215). Barcelona: Rosa Sensat.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação (2009 a). Parecer CNB/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2097&Itemid>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica (2009 b). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB/UFRGS

MIUR (Ministerio dell'Istruzione, dell'Università e dela Ricerca) (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo dela scuola dell'infanzia e del primo ciclo dela scuola dell'infanzia. *Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, numero speciale.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (2003). O modelo curricular do M.E.M.: uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna* (Revista do Movimento da Escola Moderna), v. 18, n. 5, p. 5-9.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* Porto Alegre: Armed

PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed. p. 13-36.

PAIS, José Machado (2012). *Sociologia da Vida Cotidiana: teoria, métodos e estudos de caso*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais

PAIS, José Machado (2003). *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez

RINALDI, Carla (1998). Los pensamientos que sustentan la acción educativa. *Revista Infancia, educar de 0 a 6 años*, n. 50, p. 4-18, jul./ago

ROCHA, Eloisa Acires Candal (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas

STACCIOLI, Gianfranco (2011). Una scuola controvento: riflessione introdutiva di Gianfranco Sataccioli. In: RITSCHER, Penny. *Slow School: Pedagogia del quotidiano*. (p. 11-30) .Firenze: GIUNTI, 2011

STROZZI, Paola (2014). Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. In: *ZERO, Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individual e em grupo*. (p. 60 – 79). São Paulo: Phorte

ZUCCOLI, Franca (2015). As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro* (p. 199-219). Campinas: Leitura Crítica

MODOS DE SER CRIANÇA EM UM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: ENTRE ESTAR *NA CASA* E ESTAR *EM CASA*

Roseli Nazario[1]

Resumo:

Este texto decorre de uma pesquisa realizada em um contexto de acolhimento institucional brasileiro, onde foi possível observar e argumentar sobre a ação das crianças e sobre suas relações com o tempo. O diálogo entre os estudos da infância, da Educação Infantil, do campo de teorização sobre acolhimento institucional e os conhecimentos emergentes da pesquisa etnográfica com crianças de 0 a 6 anos potencializou a interpretação acerca das dinâmicas próprias deste lugar, da sua história, das especificidades que contornam uma proposta de acolhimento e, sobretudo, do modo como as crianças significam suas experiências neste contexto. Estabelece-se como ponto de relevo que a composição espaço-temporal da *Casa*(Lar) guarda fortes indícios de uma cultura institucional marcada pela hierarquia e impessoalidade do/no arranjo espacial, fato que posiciona um discurso institucional revelador do (não)lugar das crianças ***NA Casa***. Entretanto, as experiências de acolhimento, sob a prerrogativa das crianças como sujeitos que se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo, sugerem a possibilidade de um estar ***EM Casa***. Nesta prática espacial assumida pelas crianças, em que produzem uma espacialidade não existente e que ocorre a partir de suas escalas cotidianas, de seus pares e do mundo adulto, é possível localizar subsídios para dizer da possibilidade de as crianças fazerem da *Casa*(Lar) a sua casa.

Palavras-chave:

Criança; Infância; Acolhimento Institucional.

[1] Curso de Pedagogia - Instituto Federal Catarinense – IFC *campus* Blumenau / Brasil.

Contato: roseli.nazario@blumenau.ifc.edu.br

Localizando o debate...

Este texto consiste em um recorte da pesquisa realizada em um contexto de acolhimento institucional brasileiro, onde foi possível observar e argumentar sobre a ação das crianças que lá vivem e sobre as suas relações com o tempo. O tempo institucional e o tempo presente de vida das crianças estão representados nos registros de pesquisa *NA CASA* e *EM CASA* para, então, a partir destes registros, tematizar possíveis diálogos entre os conhecimentos produzidos sobre Educação Infantil e as políticas de acolhimento institucional à infância. A pesquisa em questão consistiu em uma etnografia, a qual se pautou em um conjunto de procedimentos metodológicos que elegeu as crianças pequenas como principais interlocutoras do processo investigativo e teve como pergunta central: *como crianças de 0 a 6 anos experienciam suas infâncias no contexto de um programa de acolhimento institucional?*

O uso de registros escritos e recursos visuais de videogravação e, em especial, fotografias, foram tomados para análise a partir de duas perspectivas distintas, entretanto, diretamente relacionadas. Uma delas diz respeito às imagens acessadas no arquivo da instituição, entendendo-as como um "conjunto narrativo de história" (MARTINS, 2008) daquele contexto e que precisava ser (re)criado para entender a trajetória do acolhimento na cidade em que esta instituição está instalada. A outra perspectiva implica nas imagens geradas ao longo da pesquisa de campo e que serviram como forma de aproximação para ouvir as crianças, atenta as suas experiências de acolhimento.

Durante os quatorze meses de permanência em campo foi possível o encontro com 65 crianças, considerando que houve aquelas que permaneceram períodos mais ampliados, e outras, um espaço de tempo mais abreviado. Entretanto, a participação na pesquisa não ficou condicionada ao tempo de sua permanência naquele contexto, mas sim a intensidade na sua relação com seus pares, com os adultos, com o espaço.

A mediação entre os Estudos da Infância, da Educação Infantil, do campo de teorização sobre acolhimento institucional e os conhecimentos emergentes da pesquisa etnográfica potencializou a interpretação acerca das dinâmicas próprias da *Casa*, da sua história, das especificidades que contornam uma proposta de acolhimento e, sobretudo, do modo como as crianças significam suas experiências neste lugar.

Pela experiência da *travessia* por *terras de ninguém*[2], pude habitar o "*território de fronteira*" (SANTOS, 2006) entre a história dos Abrigos e a trajetória histórica das Creches, sendo possível perceber as similitudes destas instituições. Este movimento implicou "ter de inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio acto da invenção", para novamente usar os termos de Santos (2006, p. 348). Porém, mesmo sabendo, de antemão, que me colocar nesta posição sugeriria, simbolicamente, enfrentar uma condição instável, incerta e, até certo ponto, precária, assim o fiz por entender que "viver na fronteira significa viver

[2] Expressão de Elis Regina, da música "terra de ninguém", tomada com um "lugar cheio de incerteza".

fora da fortaleza, numa disponibilidade total para esperar por quem quer que seja [...]. Significa prestar atenção a todos os que chegam e aos seus hábitos diferentes, e reconhecer na diferença as oportunidades para o enriquecimento" (SANTOS, 2006, p. 350).
Ao seguir este percurso fui atravessada por outro modo de conceber a infância, impedindo a constituição de um conceito fechado, privado e puro, de modo a pensá-la "naquilo que ela nos incita, nos perturba, nos marca, nos atormenta, nos cativa" (DORNELLES, 2005, p. 79), na sua pluralidade e não por onde, costumeiramente, aprendemos a pensá-la, pelo seu mero estado de passagem para a vida adulta, como um *vir-a-ser*.
O acesso ao dia a dia da *Casa*(Lar)[3], ao seu cotidiano e as suas rotinas, bem como o encontro com crianças e adultos que *(com)*vivem neste espaço, deu-se a partir do entrecruzamento do rotineiro com os acontecimentos presentes neste lugar, apresentados ora pela lógica organizacional de uma profissional da instituição, noutra, pela de uma criança de 6 anos e 6 meses de idade, dos quais 2 anos e 3 meses foram vividos no contexto pesquisado.

Entrando *NA Casa*(Lar)... pelas mãos do adulto

Nota de Campo I: A inserção na *Casa*(Lar)

Nota de Campo 1: A inserção na *Casa*(Lar)
Data: 09 de maio de 2011.

Tarde de segunda-feira, tempo nublado, temperatura amena. São 13h45m e chego à recepção da *Casa*(Lar), me apresento para a atendente e peço para conversar com a equipe técnica, com a qual já havia tido outros contatos anteriores para esclarecimentos iniciais sobre a pesquisa, discussões sobre o termo de consentimento e para combinar detalhes sobre as observações e sistematização dos registros que viriam a ser produzidos no decorrer da pesquisa de campo. Imediatamente sou encaminhada à sala da equipe, espaço em que ocorreu uma breve conversa de boas vindas e de onde saímos para acessar o espaço da *Casa* ocupado pelas crianças. Uma das profissionais da equipe técnica me acompanhou até a sala de estar, onde estavam duas educadoras e um bebê. [...]. No trajeto entre a sala administrativa e a sala de estar ela foi dizendo da composição espacial: "*esta é a sala das educadoras, onde elas deixam suas coisas; para lá* [indicando com a mão] *são os quartos das meninas e dos bebês; aqui é o refeitório e esta é a sala onde as crianças acabam ficando mais tempo*". Mencionou meu nome para as educadoras, disse que eu faria minha própria apresentação para elas e, em seguida, saiu da sala [...]

Fonte: Banco de dados/registro da autora.

Na primeira inserção aos espaços mais *íntimos* da *Casa*(Lar) — aqueles que são habitados cotidianamente pelas crianças e que se apresentam à parte das instalações da sala da psicóloga e da assistente social —, juntamente com uma das profissionais fui passando por um corredor estreito e com pouca luminosidade, com paredes decoradas por 3 quadros com personagens de desenhos animados infantis, todos pendurados bem no alto.
Alguns passos após a entrada neste corredor, chegamos ao refeitório que dá acesso cozinha, que tem a porta dividida em duas partes, estando a de baixo fechada, impedindo o

[3] A expressão "*Casa*(Lar)" - recorrendo ao recurso do itálico e dos parênteses - será utilizada no decorrer do texto quando fizer referência ao contexto onde foi realizada a pesquisa de campo. Esta escolha *foge* ao preceito defendido pelas "Orientações Técnicas" publicadas pelo Ministério do Desenvolvimento Social (2009), quanto aos diferentes serviços de acolhimento: Abrigo Institucional, Casa Lar, Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora e República, visto que o contexto da pesquisa constitui em um "abrigo institucional" (BRASIL, 2009, p. 63). Porém, a expressão foi cunhada a partir da junção do termo "casa" - comumente utilizado pelas pessoas quando se referem a este lugar -, e "lar" – termo presente na nomenclatura oficial da instituição. Portanto, essa escolha gráfica – *Casa*(Lar) - se deu visando não confundir este equipamento com o "serviço de acolhimento provisório oferecido em unidades residenciais nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo" (BRASIL – MDS, 2009, p. 69), legalmente reconhecido como casa lar.

acesso visual ao seu interior, ao mesmo tempo que possibilitava certo *controle,* a partir da cozinha, sobre quem ocupa e como ocupa o refeitório. Alguns cercadinhos e cadeirões altos faziam parte deste lugar, todos encostados nas paredes laterais, juntamente com um quadro-mural de cortiça com anotações sobre os horários de mamadeiras dos bebês, e outro branco com anotações sobre horários de atendimento médico, de fisioterapia ou vacina das crianças. O ingresso à sala de estar era feito por outra porta que seguia o modelo desta da cozinha, isto é, dividida de forma que a parte inferior fosse maior que a parte superior, com o trinco fora do alcance das crianças, evidenciando uma hierarquia que regula a ordem e a disciplina na utilização deste espaço.

Na sala de estar não havia evidencias ou marcas da presença de crianças nesta *Casa,* a não ser por um único brinquedo deixado no chão e por uma prateleira suspensa à altura dos adultos, que abrigava alguns brinquedos de pelúcia.

Esta breve descrição, feita a partir de anotações mais detalhadas no diário de pesquisa, aponta a curiosidade com que adentrei naquele lugar e percorri seus corredores, refeitório e sala, sem encontrar marcas que pudessem contribuir para a constatação de que aquela *Casa* era habitada por muitas crianças. No curto percurso entre a sala da equipe técnica e a sala de estar surgiu um *turbilhão* de perguntas: onde estão as crianças desta instituição? Quem são as pessoas que habitam este lugar com paredes tão limpas e impessoais? De que maneira os poucos artefatos dispostos nas paredes dizem dos modos de ser das crianças neste contexto? Quais os efeitos produzidos pela arquitetura da divisória das portas da cozinha e de sala de estar? Podemos inferir uma interdição do olhar da criança pela parte inferior da porta, ao mesmo tempo em que a parte superior assegura a manutenção do olhar adulto sobre elas?

A identificação desta rápida passagem dá indícios de uma cultura institucional marcada pela hierarquia e impessoalidade do/no arranjo espacial, marca esta que foi se apresentando mais intensamente com o passar do tempo dentro daquela *Casa,* frente à constatação da presença de poucos objetos que marcavam a singularidade de cada criança naquele espaço, como objetos pessoais trazidos das suas casas ou recebido de presente no momento em que moravam na *Casa*(Lar) e que pudessem receber o estatuto de "meu" (meu carrinho, meu tênis, minha cama).

Destaca-se, entretanto, que essa impessoalidade, ora marcada pelas concepções que historicamente norteiam as ações sociais nestes locais[4], noutras pela falta de condições estruturais, as quais impedem a ação prático-reflexiva dos adultos que atuam profissionalmente nesses contextos, não impossibilita que, embora timidamente, crianças e adultos exercitem a construção de um espaço em que a pessoalidade se faça presente, como por exemplo, o nome de alguma criança em determinadas gavetas do armário ou ainda em brinquedos.

A questão da impessoalidade pode ser constatada, igualmente, quando consideramos o documento de Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento, ao defender que este serviço "deve ter aspecto de uma residência" (CONANDA/CNAS, 2009, p. 63), visto que traz implícito uma idealização sobre os contextos que incidem nas vidas das crianças (traduzida no texto legal pela expressão "aspectos semelhantes"), desconsiderando formas de convivências anteriores que não sejam marcadas por "padrões de dignidade" em "ambiente acolhedor".

Voltando a inserção na *Casa*(Lar), enquanto caminhava pela instituição e me era apresentada a composição espacial, de modo a indicar o lugar de dormir das meninas, dos bebês, dos meninos maiores e "a sala onde as crianças passam a maior parte do tempo", esta fala

[4] Goffmann atribui a impessoalidade como característica das instituições totais

posiciona o discurso institucional que revela o lugar das crianças ***NA casa***. Um discurso que traduzia o lugar institucionalizado pelos adultos-profissionais na sua relação com os espaços destinados às crianças.

No decorrer dos quatorze meses de observações na *Casa*(Lar) confirmou-se o indicativo quanto ao uso prolongado do espaço da sala de estar por parte das crianças, desde a sua chegada da creche até o momento de se recolherem, onde permaneciam assistindo TV e brincando com os brinquedos dispostos em um armário, bem como com cobertores, colchas, almofadas que compunham a organização deste lugar. A presença dos adultos nesta sala era constante e contornada pelo controle sobre as ações das crianças, evitando que se machucassem, intervindo em possíveis conflitos que pudessem acontecer ou assegurando a preservação do espaço e dos objetos/brinquedos ali presentes.

Ao me dispor a habitar a *Casa*(Lar) como pesquisadora, para observar mais detalhadamente as crianças neste espaço, fui interpelada pelas educadoras a ocupar este lugar de controle, quando elas se retiravam da sala frente a minha chegada, mas que retornavam sempre que as situações vivenciadas entre as crianças eram interpretadas como conflituosas, exigindo uma intervenção por parte delas. Também as crianças me interpelavam quando me convocavam a assumir o papel de adulto significado por elas dentro da instituição: de apaziguadora de conflitos, de acolhedora de queixas sobre outra criança, de mediadora nas disputas por algum brinquedo.

Por vezes, me vi na condição de pesquisadora habitando a lógica institucional do adulto **NA *Casa***, intervindo nas relações entre as crianças pelo caminho que era convocada. Esta constatação percebida e refletida nos momentos de produção dos registros, sobretudo, quando retornava aos registros fílmicos, onde mais nitidamente me via exercendo atitudes de controle sobre as crianças. Nestes momentos, os aportes que demarcam as pesquisas com crianças contribuíam para problematizar esta percepção sobre a ordem discursiva e instituída **NA *Casa***.

Revela-se, deste modo, que esta ordem discursiva e instituída produz efeitos sobre a organização institucional em que habitam sujeitos adultos e crianças que tecem suas relações sobre estas circunstâncias.

Entrando *EM Casa*... pelas mãos de João

Na mesma tarde, minutos após a minha inserção na *Casa*(Lar), mediada pela profissional da equipe técnica, fui privilegiada ao ser escolhida por João grande (aquele menino de 6 anos e 6 meses, dos quais 2 anos e 3 meses foram vividos dentro desta instituição) para conhecer a casa, fazendo com que me sentisse mais ***EM Casa***.

Nota de Campo II: A *Casa*(Lar) apresentada por João

Nota de Campo 2: A *Casa*(Lar) apresentada por João.
Data: 09 de maio de 2011.

[...] João grande, como é comumente chamado na *Casa*(Lar) pelas outras crianças, me pega pela mão, vai até um dos quartos e anuncia que "*esse é o quarto dos meninos e eu durmo na cama de cima*". Depois vai citando os nomes de cada um dos outros meninos que dormem naquele quarto e apontando a cama que cada um deles ocupa. Junto desta explicação seguem outras, tais como "*a noite às vezes a gente brinca cada um na sua cama, quando a tia deixa*". Sai deste quarto dizendo isso e me segurando pela mão, entra na porta ao lado e diz que neste "*só de vez em quando dorme alguém aqui*". Passa pela porta do banheiro, para, olha-me com uma leve expressão de sorriso e fala de forma bem marota: "*aqui a tia sabe o que é, né?"*. Respondo-lhe sorrindo: "*acho que sei*". Seguimos nossa andança para um outro corredor e passamos por outro banheiro, quando novamente ele somente sorri e diz "*mais um*". Anda mais alguns passos e chega em um quarto e logo vai dizendo de quem são as camas: "*da Aline, da Dani, da Lola, daquela que eu não lembro o nome, da chata da Amábile, de todas elas mais grandes"*. A cada nome dito, para uma cama ele apontava, indicando o lugar de cada uma delas. Tal fato me deixou bastante curiosa, no sentido de que ele dormia em outro quarto, mas sabia o lugar em que cada uma das

meninas dormia. Será que conversam sobre isso? Será que o tempo que estão ***na*** *Casa* as crianças ocupam efetivamente todos os espaços, como se realmente estivessem ***em*** casa? Habitada por estas perguntas sigo João grande que já está diante de uma porta formada por duas partes (cortada ao meio), sendo que a parte de baixo estava fechada e que impedia-o de olhar para dentro. Foi logo me dizendo que ali era o "*quarto dos bebês bem pequenininhos*", e que a porta ao lado era "*dos bebês maiorzinhos*". Feitas estas apresentações, João se dirigiu para a sala de onde saímos e a mim só coube segui-lo. Já na sala voltei a conversar com ele, perguntando sobre o que faziam nos outros espaços da casa, como nesta sala em que estávamos e no parque externo. João iria começar a falar, mas parou de repente e ficou bastante atento à TV. Achei melhor não puxar mais conversa. [...].

Fonte: Banco de dados/registro da autora.

Nesta apresentação da *Casa*(Lar), feita por João grande, aprendo que o quarto, a sala ou o banheiro não são algo isolado no espaço, mas sim um "ambiente como um todo, com seus sons, cheiros, aromas, uma totalidade vivencial" (LOPES, 2011, p.29) e que, por isso, tem um potencial mais ou menos visível. Lugar que, sobre este potencial, é contornado por uma organização espacial, apresentada pela narrativa do menino quando adentrando aos espaços referencia-os, nomeando quem os ocupa, se são meninos ou meninas, crianças menores ou menores e, com isso, me inscreve numa reflexão já apontada por Souza Lima (1989, p. 14) de que "o espaço organizado ou construído é mediado, qualificado, completado ou alterado pela relação que nele estabelece o indivíduo consigo próprio e com outros indivíduos", qualificando-se, deste modo, como um ambiente.

É João grande o sujeito que me ensina que este lugar se constrói "a partir do fluir da vida e das relações que ali são travadas" (AGOSTINHO, 2005, p. 64). A partir destes indicativos é possível pensar que João grande, ao me apresentar os espaços na *Casa*(Lar), autoriza-me a conhecer a habitalidade do ambiente para além da materialidade do espaço expresso pelo adulto. João o faz a partir das relações sociais que ali são produzidas, quando aponta as camas e nomeia quem as ocupa: "*da Aline, da Dani, da Lola, daquela que eu não lembro o nome, da chata da Amábile, de todas elas mais grandes".*

A narrativa do João também evidencia a produção destas relações sociais no interior deste contexto ao se referir sobre como as crianças transgridem[5] a prescrição institucionalizada dos espaços: "*a noite, às vezes, a gente brinca cada um na sua cama, quando a tia deixa*". Observa-se nesta situação que brincar aparece contornando o que é prescrito para aquele lugar: dormir. Porém, se no espaço institucionalizado o quarto é tido como espaço para dormir, na forma como as crianças se colocam ***EM Casa***, este mesmo espaço ganha outro uso: lugar também para brincar.

Outro elemento presente neste registro diz da marca distintiva geracional que é demarcada quando João e eu passamos pela porta do banheiro e ele, através de uma fala marota, pergunta: "*aqui a tia sabe o que é, né?"*. Neste momento João grande interroga o que eu sei sobre aquele lugar (o banheiro). Não fez isso apenas uma vez, repetiu com o olhar e com um meio sorriso, quando novamente se referiu ao outro banheiro. Essa narrativa de João provocou pensar na desconstrução da verticalidade entre o mundo dos adultos e das crianças, de como os adultos utilizam os espaços, no caso o banheiro, e de como as crianças fazem isso. Na expressão interrogativa, trazida pelo "né?" dito por ele no final da frase, pode ser compreendida como uma possibilidade de reciprocidade das ações de adultos e crianças.

[5] Neste estudo a palavra transgressão assumirá o significado original do latim (*transgredi*), indicando a "ação que leva uma pessoa a atravessar uma fronteira para outros mundos", contrariando a "ideia de subversão, violação, infração de princípios ou normas, presente nos dicionários jurídicos", conforme anunciam Paula e Silva Filho (2010, p. 35).

Este modo como o João grande apresenta o espaço da *Casa* indica outros sentidos que as crianças atribuem a este lugar, próprios da sua condição de criança que habita este local, lhe dando uma identidade e pertença peculiar, distinto dos demais grupos sociais, "na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas", como defendido por Lopes (2011, s/p).

Este mesmo autor auxilia na compreensão do que estou significando como estar ***EM Casa***, visto que para ele a experiência do espaço ultrapassa os limites da medida, da extensão ou da superfície ocupada e assume a intensidade com que "os elementos na paisagem não são concebidos como ilhas isoladas, mas continentes que se estendem além de seu interior e de suas paredes".

No contexto de acolhimento investigado, a partir de um *olhar descomparado* sobre os encontros entre as crianças e sobre seus modos de *despraticar normas* e de *botar encantamento nas coisas*[6], é possivel perceber que:

> [...] nos processos de subversão da ordem previamente instituída, estão presentes não só o acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial; sua função primária. (LOPES, 2011, s/p).

Nesta prática espacial assumida pelas crianças, em que elas produzem uma espacialidade não existente e que ocorre a partir de suas escalas cotidianas, de suas relações entre pares, do mundo adulto e da sociedade em que se inserem, é que encontrei subsídios para dizer da possibilidade de as crianças fazerem da *Casa*(Lar) a sua casa; isto é, dizer que as experiências de acolhimento *EM* uma *Casa*(Lar) tem como prerrogativa o protagonismo das "crianças que se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo que as rodeia" (SARMENTO, 2004).

Ainda em relação ao uso das preposições ***NA*** e ***EM Casa***, insere-se a reflexão acerca do tempo, não o tratando somente a partir da perspectiva da cronologia, mas, sobretudo, pela sua intensidade.

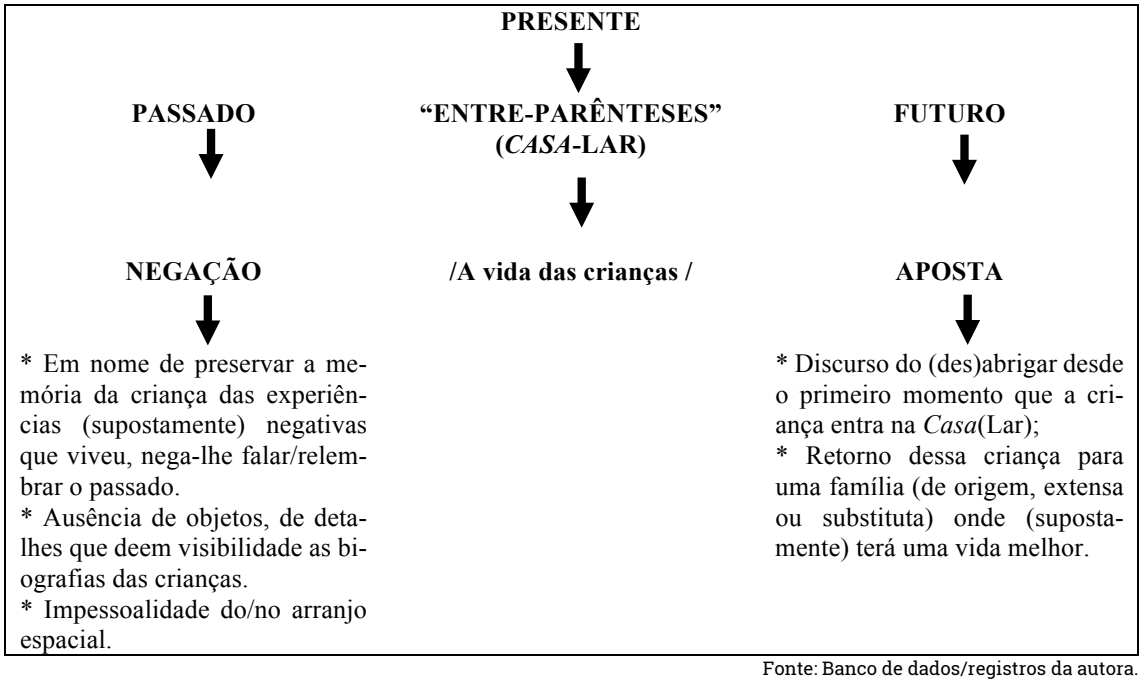
O tempo institucional parece colocar o tempo presente de vida das crianças em suspensão ***NA Casa***, ou analogicamente falando, colocar este tempo de vida presente "entre parênteses". O direito de (re)lembrar o passado, em muitos momentos, parece negado; o futuro se mostra como uma aposta; e o presente fica em suspensão.

O diagrama a seguir desenha a leitura feita sobre esta questão.

Figura I: Diagrama – organização do tempo institucional

A EXPERIÊNCIA DO TEMPO NA *CASA*(LAR)

[6] Expressões tomadas de Manoel de Barros (2003).



Fonte: Banco de dados/registros da autora.

Esta configuração se ampara nas impressões tecidas a partir da escuta atenta às crianças e aos adultos que habitam a *Casa*(Lar) e, no que se refere à percepção em torno da **negação ao passado**, fui tendo indícios de que em nome da preservação da memória da criança e das suas experiências anteriores ao seu ingresso no abrigo — experiências marcadas pelo abandono, negligência, violências — geralmente, evitava-se deixar vir à tona qualquer elemento que pudesse remeter os pensamentos àqueles tempos que precisam ser esquecidos, suprimidos das suas vidas. Alguns registros contribuem para ilustrar essas situações, embora se tenha consciência de que é difícil, através desse curto excerto, dar o valor merecido às conversas tidas no contexto da *Casa*(Lar).

> A gente tem que cuidar bem e tentar ao máximo não deixar margem para elas [as crianças] voltarem a lembrar das coisas ruins que viveram. Tipo assim, a Lola chegou aqui pequena, no começo a mãe veio visitar, depois foi passando o tempo e ela foi ficando aqui. Mas, assim, às vezes, quando ela brinca, eu percebo que ela sabe que foi abandonada pela mãe. Então, eu faço de tudo para não dizer ou fazer coisas que possam levar ela a lembrar dessa história, antes de entrar aqui na casa. (Fala de uma das educadoras em uma conversa informal comigo e com uma voluntária na sala de TV. Registro de 07/03/2012).

Ainda em relação ao passado, outro aspecto que contribui para pensar esta "negação" pode ser observado ao tomarmos como ponto de partida o arranjo espacial da *Casa*(Lar). Uma das marcas fortes deste arranjo consistia na ausência quase absoluta de objetos, de detalhes que dão visibilidade as biografias das crianças. As paredes careciam de porta-retratos com fotografias das vivências infantis – seja daquelas que registrassem fatos anteriores ao ingresso das crianças nesse espaço, seja daquelas que emoldurassem o vivido no momento em que estivessem habitando a *Casa*(Lar).

O futuro como uma aposta pode ser traduzido pelo discurso do (des)abrigar desde o primeiro momento que a criança entra na *Casa*(Lar) e seu retorno para uma família (de origem, extensa ou substituta) onde supostamente terá uma vida melhor, atendendo ao preceito

legal, como no caso do ECA (Lei 8069/1990), que preconiza reiteradamente a ideia de provisoriedade, excepcionalidade, brevidade do tempo de permanência das crianças nas instituições.
Também alguns documentos oficiais nacionais e internacionais, orientadores das práticas de institucionalização de crianças temporariamente afastadas do convívio familiar, vêm reforçar o definido em lei. Vejamos alguns exemplos, partindo do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (CONANDA/CNAS, 2006), das Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA/CNAS2009) e do Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre o emprego e condições adequadas de cuidados alternativos com crianças (ONU, 2007):

> Seu objetivo [das entidades de acolhimento] **deve ser a prestação provisória de cuidados e contribuir ativamente para a reintegração da criança na família ou, se isso não for possível, para colocá-la sob cuidados estáveis num contexto familiar substituto**, preferencialmente por meio da adoção ou *kafala*[7] (ONU, 2007 – grifos meus).

> A proposta é reordenar os serviços de acolhimento institucional (abrigo, casa lar) partindo do princípio de **que toda situação de afastamento familiar deve ser tratada como excepcional e provisória, sendo imprescindível investir no retorno das crianças e adolescentes ao convívio com a família de origem e, esgotada essa possibilidade, o encaminhamento para família substituta** (CONANDA / CNAS, 2009, p. 15 – grifos meus).

Tais documentos, reiteradamente, atribuem uma temporalidade provisória à situação de afastamento das crianças de suas famílias, visto que o tempo de permanência na instituição constitui-se como um tempo de passagem e, como tal, cabem alguns questionamentos: se do ponto de vista dos adultos o passado é negado e o futuro é uma promessa, o que significa para as crianças viverem suas infâncias na provisoriedade do tempo presente? Que experiências elas vivem nesta temporalidade? Que sentidos elas dão para este tempo-espaço? Que (*inter*)ações são construídas entre crianças com histórias que se assemelham?
A título de últimas considerações, no decorrer dos quatorze meses do processo de investigação no campo, o esforço residiu na realização de um exercício de tradutibilidade em torno dos modos usados pelas crianças *para encher o tempo e inventar suas teorias*[8] nas manhãs, tardes e noites vividas em um contexto de acolhimento institucional em que a relação entre cotidiano e rotina é assimétrica e evidencia um descompasso entre a lógica espaço-temporal dos adultos e os *jeitos inventados de ser criança* na *Casa*(Lar), a maneira como vão forjando um "poder-fazer-de-outro-modo" (KOHAN, 2007) a sua condição infantil naquele lugar, confirmando suas relações de pares, suas relações com os adultos, com os espaços e com os tempos lá vividos.

[7] Trata-se de um termo islâmico jurídico e significa "*adoção legal*".

[8] Novamente recorrendo à Manoel de Barros (2003).

REFERÊNCIAS CITADAS

AGOSTINHO, K. A. (2005). *Creche e Pré-escola é "lugar" de criança?* In: FILHO, A. J. M. (Org.). *Criança Exige Respeito: temas em educação infantil* (p. 63-75). 1 ed. Porto Alegre: Mediação

GOFFMAN, E. (2010). *Manicômios, Prisões e Conventos.* Tradução de Dante Moreira Leite. 12ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva.

KOHAN, W. O. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação.* Belo Horizonte-MG: Autêntica.

LOPES, J. J. M. (2011). *O menino que colecionava lugares.* In*:* GOULART, L., TONINI, I., MARTINS, R., CASTROGIOVANNI, A., & KAERCHER, N. *O ensino de Geografia e suas composições curriculares.* Porto Alegre: UFRGS.

MARTINS, J. S (2008). *Sociologia da fotografia e da imagem.* São Paulo: Contexto.

PAULA, E., & SILVA FILHO, J. J. (2010). Práticas educativas entre crianças e adultos: encontros e desencontros. *Revista eletrônica Zero-a-Seis*, nº 22. jun./dez. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - CED/UFSC

SANTOS, B. S. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, vol. 4.

SARMENTO, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In*:* SARMENTO, M., & CERISARA, A. B. (Org). *Crianças e miúdos: Perspectivas sóciopedagógicas da infância e educação* (p. 9-34). Porto: Asa,

SOUZA E LIMA, M. (1989). *A cidade e a criança.* São Paulo: Nobel.

DOCUMENTOS OFICIAIS:

BRASIL (2006). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* (PNCFC). Brasília: MDS / CONANDA.

BRASIL (2007). *Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre emprego e condições adequadas de cuidados alternativos com crianças***.** Apresentado pelo Brasil ao Comitê dos Direitos da Criança da ONU em 31.05.2007. Brasília: CONADA.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social. *Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes.* 2008/2009.

RELAÇÃO DOS ALUNOS COM A ESCOLA: SINTONIAS E DISCORDÂNCIAS ENTRE PERSPETIVAS INTERGERACIONAIS

Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral[1]

RESUMO

Tem-se constatado que as vivências e os sentidos dos alunos sobre a escola e o saber escolar determinam o desenvolvimento de sentimentos de bem-estar e de experiências escolares significativas. Além disso, acredita-se que em função da relação que os alunos mantêm com os professores aqueles se constituem sujeitos ativos e integrantes do seu próprio processo educativo.

Partindo de entrevistas a grupos de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e a diretores de turma, de uma escola de Coimbra, quisemos conhecer as reais perceções dos alunos sobre a escola, em função da relação que mantém com os seus professores, confrontadas com as perspetivas dos professores.

A análise de conteúdo permitiu-nos verificar sintonia entre alunos e professores quanto às perceções positivas e de valorização da dimensão relacional da aprendizagem, tanto entre alunos e adultos como com os seus pares. No entanto, contrariamente às perspetivas dos professores, os alunos preocupam-se com o futuro e não apenas com a satisfação das suas vontades imediatas. Além disso, alunos e professores reconhecem valor à maior participação nos espaços e momentos da escola onde se discute e decide muito do que aos alunos diz respeito, sem que tenham a oportunidade de se pronunciar. E os alunos encaram a escola como uma "seca" porque os mantém fechados em salas de aula, tempo demais.

Com o nosso estudo salientamos que todas as experiências escolares devem ser significativas e promotoras de maior bem-estar para todos os envolvidos (e não apenas os alunos); alertamos para a maior visibilidade das reais perspetivas dos alunos sobre a escola e sua escolarização, uma vez que, muitas vezes, são dissonantes daquilo que os professores (e adultos em geral) perspetivam.

Palavras-chave

relação com a escola; perceções dos alunos; perspetivas dos professores; bem-estar escolar; experiências escolares significativas

[1] ESEC – IPC, CEIS20 – UC, Portugal, scruzp@esec.pt

Introdução

Compreender a relação dos alunos com a escola e com os saberes escolares implica necessariamente debruçarmo-nos sobre a relação que os alunos mantêm com os outros atores, com quem partilham e constituem as suas experiências escolares. Processo relacional que atribui (ou não) sentido à aquisição de saberes e conhecimentos, que é continuamente "alimentado pelos móbiles que se enraízam na vida individual e social" (Charlot, 1996, p.50) dos alunos. Só atendendo o aluno enquanto sujeito e enquanto ser social é que tem sentido pensar na sua educação e formação enquanto ser humano, sendo que a aprendizagem é por ele mais ou menos valorizada em função da sua vinculação a tudo o que constitui a sua "vida" (Charlot, 2009).

Segundo este autor, a relação dos alunos com o saber e com a escola é uma relação social (valor social do diploma, do tempo como meio de trabalho, a lealdade ao grupo, etc.) que assume a forma específica de uma relação epistémica (o que é aprender?) e identitária (quem sou e o que aprendo?) com o "aprender" e com os lugares e as situações em que se aprende (e, por isso, significativas). Esta relação não está determinada pela posição social, mas constrói-se através da história do sujeito que aprende que, certamente ocupa uma posição social mas que tem ambições, uma atividade, uma história, que lhe permite interpretar o que vive. É por isso que alguns alunos, oriundos dos meios populares, têm sucesso na escola e outros alunos, pertencentes à classe média, fracassam.

Os próprios alunos quando afirmam que desejam um dia "ser alguém na vida" através da escola, no essencial, eles interiorizaram a ideia de terem um projeto de vida, e um projeto de si (que vão arquitetando ao longo do tempo, por influências e interferências de vários outros) e a esperança de verem reconhecido o seu valor pelos outros e por si próprios. A literatura mostra-nos que os pais, os amigos e os professores são importantes fatores na promoção do envolvimento cognitivo, emocional e comportamental dos alunos, os quais, por meio de opiniões, atitudes ou comportamentos revelam o seu nível motivacional para com a escola e as atividades escolares (Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014).

Neste artigo, entre as sintonias e discordâncias detetadas damos conta do modo como os alunos percecionam e avaliam a relação que mantém (ou gostariam de manter) com os seus professores e, por outro lado, atesta-se a forma como os professores também perspetivam tais perceções, que os alunos denunciam através de atitudes, comportamentos e diálogos que vão mantendo, principalmente na sala de aula.

Relação dos alunos com os professores

Analisar a relação dos alunos com o saber é, no ver de Charlot (2000, p.79), considera-los "com a obrigação de aprender, num mundo que ele partilha com outros", e é na forma como essa "partilha" ocorre na escola, enquanto contexto de transmissão de saberes reconhecido por todos, e na relação entre os atores implicados, que se desenvolvem perceções e experiências que podem facilitar, ou não, esse processo. Efetivamente, vários autores alegam que quando os ambientes escolares (mas também familiares) são favoráveis e motivadores, quando a escola apresenta um clima mais propício ao trabalho e empenho escolares, os alunos, mas também os professores tiram maior partido e revelam mais sucesso (Swaminathan, 2004; Gallan & Philippot, 2005).

Além disso, a "autoridade" que é conferida ao professor, e a maneira como o aluno a reconhece, a respeita e lhe corresponde, vai, por sua vez, determinar o relacionamento levado a cabo diariamente na escola (concretamente na sala de aula e noutros espaços de aprendizagem formal), o qual se repercute noutros espaços de relacionamento (na escola e em casa). Por outro lado, os papéis de aluno e de professor são ambos uma construção social que se vai concretizando nas relações que vão estabelecendo entre si, entrecruzando-se ao

ponto de se autoconstruírem mutuamente em "bons" e "maus" alunos e "bons" e "maus" professores.
Por isso, consideramos que faz falta entrar mais na escola e saber o que se passa dentro dela, uma vez que a rotina institucional, o pragmatismo quotidiano, a falta de reflexões, a dimensão oculta do currículo, entre outros aspetos, faz com que permaneça constantemente obscurecida uma grande parte da vida da escola (Guerra, 2002).
Na verdade, a escola é um universo no qual se estabelecem interações, umas visíveis e outras invisíveis, e de relações interpessoais que marcam o clima da instituição (Dotterer & Lowe, 2011). Na sua essência, é relacional e por isso um contexto de construção e reconstrução de significados, onde os alunos, em constante formação e em muitas ocasiões, aprendem sem horário marcado. Assim, reconhecemos que o processo (des)educativo pode ocorrer em qualquer altura do dia, em qualquer lugar e os agentes educativos são-no de facto, consciente ou, muitas vezes, inconscientemente.

Metodologia

A partir de um estudo mais abrangente sobre a relação dos alunos com a escola, com o saber e com os outros atores escolares, pretendeu-se averiguar o que percecionam os alunos sobre a relação que mantém com os seus professores, confrontando tais perceções com o que os professores também perspetivam sobre as mesmas. Sendo que tal dinâmica percecional de sintonias e discordâncias determina, positiva ou negativamente, a constituição dos alunos enquanto sujeitos ativos, integrantes e construtores do seu próprio processo educativo.
Com uma amostra de 330 alunos de uma escola do 2º e 3º ciclo do ensino básico do distrito de Coimbra - 171 rapazes (51,8%) e 159 raparigas (48,2%) - com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos, também entrevistámos 13 professores (10 mulheres e 3 homens), selecionados tendo em conta o facto de lecionarem há mais de 10 anos, terem responsabilidades de gestão administrativa e pedagógica na escola e representarem os diferentes departamentos curriculares.
As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas a grandes grupos turmas (GG) em contexto sala de aula e a pequenos grupos (PG), num total de 30 alunos (17 rapazes e 13 raparigas) retirados de seis turmas (uma do 7º ano, três do 8º ano e duas do 9º ano), com idades entre os 12 e os 17 anos, e que decorreram na biblioteca. As entrevistas aos professores decorreram individualmente mediante marcação prévia.
Os dados qualitativos que recolhemos foram submetidos à análise e codificação com o programa Nvivo (versão 8), tendo-se definido as unidades de análise, as categorias, subcategorias e respetivas propriedades. A análise de conteúdo teve como unidade de análise as referências compostas por uma ou várias frases relativas às intervenções dos alunos que, num dado momento da entrevista em grupo se centram num determinado assunto. Quanto às entrevistas a professores, a unidade de análise considerada foi a frase.

Análise e discussão dos resultados

Segundo podemos constatar, a matriz de codificação 1 diz-nos que são os alunos que, maioritariamente se referem aos professores, enquanto adultos privilegiados nos seus relacionamentos escolares (66 referências contra 26 dos professores). Contrariamente ao que os professores perspetivam uma vez que, e pelo número de referências que fazem à relação dos alunos com os pais (54 contra 38 referências feitas pelos alunos) percebemos que, segundo eles, os alunos centram os seus relacionamentos nos pais, mesmo sobre as questões da escola.

Matriz de codificação I – Referências por categoria para a dimensão relação dos alunos com os adultos da escola, segundo alunos e professores

	Grandes Grupos de alunos	Pequenos Grupos de alunos	Professores
Perceções da relação dos alunos com os professores	22	44	26
Perceções da relação dos alunos com os funcionários	5	12	0
Perceções da relação dos alunos com os pais	5	33	54

Para melhor entendermos as sintonias e discordâncias intergeracionais avançamos de seguida com a análise das perceções da relação dos alunos com os professores, perspetivadas por alunos e professores. Uma vez que tais manifestações traduzem os sentimentos dos alunos sobre o quotidiano escolar, os quais determinam, positiva ou negativamente, a sua relação com a escola e com o saber escolar.

Perceções da relação dos alunos com os professores

Segundo apurámos a perspetiva dos alunos sobre o relacionamento que mantém com os seus professores, resulta das dinâmicas pedagógicas que, ao longo das últimas décadas, os professores têm implementado com as turmas ou com alguns alunos. Na verdade, os papéis de professor e de aluno têm sofrido algumas alterações em função da forma como cada um o interioriza, mas também em função da sua construção diária, ao longo das relações que vão estabelecendo entre si (professor-aluno) e entre pares (de professores e de alunos). Na relação professor-aluno, os discursos e comportamentos levados a efeito por ambos assentam na necessária obtenção de êxito. Os professores, enquanto elementos fulcrais na relação pedagógica e humana que se desenvolve nos contextos escolares, nas suas dinâmicas pedagógico-organizacionais impõem certas normas e escalas de valor, a partir das quais tendem a classificar os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando e desvalorizando. (Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010). Os alunos, por sua vez, individual ou coletivamente (em turma), reagem de forma muito própria em função da situação concreta e do professor em causa (Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012).

> "- Na verdade os professores não nos conhecem,… só mesmo pelo que somos na sala de aula, não é? Depois conhecem-nos mal…
>
> - E isso pode-se refletir na nota, no final do período." (GG13, 9º)

> "- O mal é que os professores generalizam à turma, às vezes, há um aluno que não é muito bom … e não sei quê … e os professores dizem logo 'ai, aquela turma é insuportável' e acho que isso está mal …." (PG1, 7º)

Além disso, os alunos também tendem a classificar os professores em função do que consideram ser um bom profissional no desempenho do seu papel pedagógico-científico. No entanto, segundo constatámos e na linha de alguns autores, são as características pessoais, o sentido de humor e as qualidades de empatia que em maior número constituem as apreciações que os alunos fazem sobre os professores (Abrantes, 2003; Galand & Philippot, 2005; Quaresma, 2011; Santos, 2007).

> "- Eu gosto mais daqueles professores que são mais jovens, tipo o professor de Educação Física,... porque entendem-nos melhor... compreendem-nos melhor...
>
> - É ... alguns professores até dizem umas piadas ... e tal ... assim são mais fixes" (GG12, 9º)
>
> "- Uma professora que nós sentimos que interage, que ajuda e que ... é uma professora com tempo, bem disposta e que gosta de estar connosco e ...
>
> - Assim a turma, no geral até se porta melhor ... damo-nos todos bem ... ajudamo-nos mais ... acho que assim é que devia ser sempre." (PG2, 8º)

Constatações que atestam a necessidade de os alunos manterem uma maior proximidade e convivialidade na relação com os professores. E a literatura confirma que, quando os professores demonstram que se preocupam com os alunos, olhando-os de forma positiva, apoiando-os académica, social e emocionalmente, eles revelam melhorias a nível do comportamento social positivo (Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010).

A este propósito os professores, reconhecendo a necessidade dos alunos se sentirem acolhidos e compreendidos em todas as circunstâncias escolares, também valorizam os momentos de maior proximidade que acabam por ter com eles. O que, por sua vez e segundo estudos anteriores, se repercute de forma muito positiva nos seus resultados académicos (Dotterer & Lowe, 2011; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008).

> "O professor ... eles acabam por ter uma relação tão próxima que..., acabamos por falar em assuntos em que eles pedem uma informação e a minha opinião... e eles sentem-se bem. Nota-se que eles precisam que alguém esteja um pouco com eles, que esteja mais por perto e é muito bom, porque eu gosto muito de estar com eles também...." (Prof.5)
>
> "Eu noto, por exemplo, em situação de aula embora não querendo abordar,... eu noto que há uns anos para cá, noto a necessidade de eles falarem de si, da sua vida, da família. Como isso não acontece ... não há espaços, outros espaços, onde eles possam fazer isso com os colegas porque, por exemplo quando havia furos eles tinham isso e desenvolviam essa componente nessas horas, não é?" (Prof. 9)

Tal valoração feita pelos alunos é do conhecimento dos professores os quais, contrariamente a alguns autores para quem os alunos não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade docente como natural e óbvia (Santos, 2007), confirmam que na relação de poder que estabelecem com os alunos, são estes que continuam a ter de se resignar ao facto de não valer a pena ser divergente do modo como alguns professores desempenham o seu papel. O que suscita nos alunos algum descontentamento.

> "- Já houve situações este ano em que houve divergências entre os alunos e a forma sobre como o professor aborda a aula e dá a matéria ... e nós falámos com a diretora de turma ..., pelo menos achámos que ela nos ia compreender e ...mas ... ela preferiu proteger mais a opinião do professor.

> - Em relação ao aluno,... penso que não têm confiança em nós, acho que nem acreditou em nós ... não quis saber." (PG6, 9º)
>
> "- O nosso ponto de vista se calhar não é o melhor mas um bom professor é aquele que também nos deixa falar sobre as coisas .... não tem que ser só o professor a decidir, e nós acabamos por fazer as coisas contrariados e está mal." (GG13, 9º)

Deste jogo de acusações mútuas, e de cedências por parte do aluno, resulta alguma falta de motivação para o trabalho escolar, gerando um círculo vicioso onde, normalmente é o aluno que tende a sair perdedor.
Tais constatações remetem-nos para uma questão também ela relacionada com a forma como o aluno perceciona a sua relação com os professores e que se prende com a confiança que**,** após terem conquistado sentem necessidade de manter. No entanto, segundo os próprios alunos, tal tarefa não é fácil, porque são muitos fatores que acabam por jogar contra eles.

> "- Depende se formos maus alunos, ... para os professores já se sabe como é que é...
>
> - E até tiramos uma nota melhor e o professor pensa logo que nós copiámos." (GG6, 7º)
>
> "- e depois ... acontece alguma coisa, estraga-se alguma coisa ... mesmo que não tivéssemos sido nós, somos nós que somos sempre chamados e ficamos sempre com a culpa." (GG7, 7º)

Atestamos aqui que, perante determinada situação avaliar se um aluno é ou não responsável é ter por medida de análise padrões que normalmente partem de quem faz essa avaliação e nunca do aluno. A correspondência a tais "imposições" adultas é a via para que lhe seja atribuído o título de aluno responsável e, por consequência o título de bom aluno.
Por sua vez, o aluno que, entretanto, se encontra neste jogo de cedência de individualidades e subjetividades em prol de exigências adultas, balizadas pelo que é expetável a um aluno cumpridor e que, de modo geral, não se distancia da norma cultural da escola (Dubet & Martuccelli, 1996), na verdade, e normalmente, deixa-se conduzir nesse sentido.

> "- Eu acho que um bom aluno é aquele que ..., por exemplo, não é estar nas aulas só para aprender, acho que deve questionar e intervir nas aulas, ... pronto, ter um bom relacionamento com os professores, mas também ter as suas ideias, ter os seus ideais e não, ... um professor gosta disto nós vamos fazer isto só para ..., pronto, agradar o professor penso que isso pode ... ele pode ter melhores notas mas está mal. Para o futuro é muito melhor que o aluno tenha as suas ideias." (PG6, 9º)

Embora se perceba que para grande parte dos alunos causar boa impressão nos professores, correspondendo às suas expetativas e, mantendo-se próximos dos níveis satisfatórios que (eles ou as suas famílias) ambicionam, também apurámos que para alguns alunos essa questão já não surte os efeitos desejados.

> "- Temos de ter muito respeitinho, ... e também se lhes dermos a entender que somos respeitadores, cumpridores... o professor vê-nos e até comenta com os colegas olha aquele aluno e tal... isso é sempre mais para o positivo...

> - Isso até acontece mais no princípio do ano, que os stores ainda não nos conhecem e queremos dar sempre aquela boa imagem, … tendo bom comportamento, respondendo às coisas certas, …a…a… dar um bocadinho de graxa…" (GG12, 9º)

Na verdade, os alunos constatam que o trato que recebem de alguns professores difere em função da boa ou má impressão que deles já tenham formado. Assim, a diferente atenção que eles possam dar a alguns alunos nomeadamente aos apelidados de "meninos preferidos", acaba por ser motivo de alguma insatisfação entre os alunos em geral. Porque, segundo estes, os professores preocupam-se em proporcionar as condições necessárias para que "os preferidos" sejam sempre bem-sucedidos, em desfavor dos outros que, por isso, se sentem, pouco ou nada acarinhados e também menos beneficiados.

> "- Às vezes, também acontece termos a mesma dúvida e a professora ir primeiro explicar àquele menino, …
>
> -É o que acontece muito na nossa turma, os meninos que os professores preferem, os professores vão sempre e ajudam…" (PG1, 7º)

Alguns estudos revelam que, no relacionamento entre professores e alunos, em função das preferências manifestadas pelos professores, verificam-se diferentes resultados quanto ao bem-estar dos alunos na escola e (especificamente) na sala de aula. E relacionado com isto, Mikami, Griggs, Reuland e Gregory (2012), constataram que não apenas as preferências dos professores relativamente a alguns alunos tendem a desencadear sentimentos de mal-estar entre alunos, como tais práticas docentes são influentes preditores da diferente preferência social entre colegas na sala de aula.
Ou seja, alguns alunos, tidos como "preferidos" dos professores despertam nos colegas alguns efeitos relacionais. Assim, e na linha de alguns estudos, quando os professores centram as suas práticas na aprendizagem de apenas alguns alunos, levando-os a alcançarem cada vez melhores resultados, os índices de preferência social desses alunos entre os colegas tendem a ser abalados (McCombs, Daniels & Perry; 2008; Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012).

> "- Na nossa turma, há pessoas que são mais favorecidas pelos professores do que outras. Aqueles meninos que nas aulas se fazem de mais mimados, mais envergonhados, fazem assim esse tipo de coisas para chamar a atenção e depois o professor vê que ele é assim e tenta dar-lhe mais atenção e acaba por ser um pouco mais favorecido." (PG1, 7º)

Por vezes, os bons alunos, sendo preferidos pelos professores, tendem a ser "acusados" de "graxistas" por fazerem sempre mais do que o necessário para passar, levando os professores a subirem o seu nível de exigência. Os outros alunos, por não corresponderem a tais

níveis de exigência, veem as suas notas baixarem, pondo, por vezes, em risco a sua transição de ano. Esses alunos, que Charlot (2009) compara aos "*casseurs de cadences*"[2], são vistos pelos colegas como traidores, por tornarem os professores cada vez mais exigentes, "merecendo" ser insultados e agredidos. O que, mais uma vez, e corroborando estudos anteriores, faz com que aumentem os relacionamentos negativos e os problemas de comportamento na turma (Chang, et al., 2007; Hughes & Kwo, 2006; McAuliffe, Hubbard & Romano, 2009).

> "- É … há sempre aqueles meninos engraçadinhos que acham que são muito bons … bem … eles até são bons alunos e tal, … mas como fazem sempre tudo, estudam sempre muito, e às vezes nem é o estudarem muito, … pronto… são os queridinhos dos professores, e tiram sempre as melhores notas. E nós, ao pé deles … nem uma positivasita conseguimos." (PG2, 8º)

Na sequência destas ideias, e embora alguns estudos sugiram que a escola pode ser uma fonte de proteção para os estudantes (Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010), os processos pelos quais o ambiente escolar influencia as percecões dos alunos, o seu comportamento, desempenho e envolvimento escolar, e a interação entre tais fatores, carecem de ser melhor estudados. No entanto, sabe-se que os alunos que mantêm maus relacionamentos com os professores têm maiores probabilidades de ter problemas de envolvimento na escola e de desempenho académico (Dotterer & Lowe,), pelo que a falta de interesse e de expetativas dos professores nas aprendizagens de alguns alunos, segundo relatos dos próprios alunos, têm sido as razões da sua própria desmotivação e desinteresse pela escola (Melo, 2008). A este propósito alguns alunos sentem que os professores se mostram muitas vezes indiferentes à sua presença na escola, não lhes prestando o apoio necessário a que permaneçam participativos nas atividades da escola, a que nutram sentimentos de pertença, dada a proximidade com as pessoas da escola, o sentimento de que fazem parte e, além do mais que se sintam felizes na escola (Dotterer & Lowe, 2011; Wang & Holcombe, 2010; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010).

Considerações finais

Da literatura percebemos que a relação dos alunos com os outros atores escolares é fruto das opiniões, atitudes e comportamentos, por meio dos quais os alunos revelam o seu nível motivacional para com a escola, as aprendizagens e as atividades escolares. Neste quadro de relações diversas, ocorridas na escola e em contextos mais ou menos significativos para a aprendizagem, protagonizadas pelo aluno, constroem-se *pontes* de ligação entre a escola e o saber escolar, sendo através dos outros (para além de si) que tal encontro pode ser mais ou menos facilitado, mais ou menos significativo, revelador de expetativas, ambições ou vontades desencadeadas na proximidade com os outros atores, nos espaços e momentos em que se integram, envolvem e participam.

Da análise das sintonias e discordâncias entre as perceções dos alunos quanto às experiências da relação com os outros, e as perspetivas dos professores sobre tais perceções, resultantes das atitudes, comportamentos e diálogos que os alunos vão denunciando, na sala

[2] Os *casseurs de cadences* (literalmente, "quebradores de cadência") são trabalhadores que superam os ritmos de produção impostos pela empresa com o fim de agradar aos seus chefes, receber um prémio, etc. Ao fazerem isto, evidenciam que o trabalhador pode suportar sequências mais rápidas e a empresa acaba por impor estas sequências aceleradas a todos os trabalhadores. Deste modo, o *casseur de cadences* prejudica todos os outros trabalhadores e ganha fama de colaborador do patrão e traidor.

de aula e fora dela, concluímos que os discursos e comportamentos levados a efeitos por ambos assentam na necessária obtenção de êxito.

Com efeito, a visão dos alunos sobre a sua relação com os professores deriva da proximidade e convivialidade que mantém com eles, e que eles permitem, com repercussões positivas nos resultados académicos. Onde os níveis de confiança estabelecidos são fatores importantes no estreitar dos relacionamentos, mas também onde os níveis de irresponsabilidade dos alunos são, normalmente, medidos através dos padrões dos adultos, logo a penderem apenas para um dos lados, sem que se dê a oportunidade ao aluno de deixar de ser perdedor no jogo de cedência de individualidades e subjetividades em prol das exigências adultas.

Além disso, o trato desigual que certos professores dão a alguns alunos, em função da boa ou má impressão (por vezes infundamentada) que deles tenham, é motivo para alguma insatisfação entre os alunos em geral. E não apenas para os alunos não beneficiados, mas também para os alunos apelidados de "preferidos" a quem os colegas deixam de aceitar muito bem, comprometendo, assim, o seu bem-estar na turma.

A este propósito, a literatura lembra-nos a escassez de estudos sobre a relação que existe entre as práticas docentes centradas na motivação do aluno (ou de alguns alunos) e, por isso, motivadoras da aprendizagem desses alunos e o modo como os pares se relacionam entre si (Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012).

Sabe-se que os alunos que têm maus relacionamentos com os professores têm maiores probabilidades de terem problemas de envolvimento na escola e de desempenho académico (Dotterer & Lowe, 2011; Stipek & Miles, 2008), pelo que a falta de interesse e de expetativas dos professores nas aprendizagens de alguns alunos, segundo relatos dos próprios alunos, têm sido as razões da sua própria desmotivação e desinteresse pela escola (Melo, 2008).

Em suma, achamos pertinente referir que a comunidade científica (nacional e estrangeira), sendo consensual quanto à escassez de evidências científicas que melhor respondam a questões sobre o mal-estar escolar, a desmotivação, o não envolvimento e a tentativa de fuga por parte de muitos alunos, alerta-nos que o processo de aprendizagem acontece dentro e fora da escola, antes, durante e depois de cada aula, na presença ou ausência do adulto e frequentemente na relação com os seus pares e restantes espaços sociais (refeitório, átrio, recreios, balneários, etc...). Daí a necessidade que subsiste em aprofundarmos sempre mais o conhecimento sobre os relacionamentos entre os atores escolares que direta e/ou indiretamente impulsionam a aprendizagem a todos os níveis da vida humana.

Referências bibliográficas

Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade.* Oeiras: Celta Editora.

Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos Pesquisa.* São Paulo, nº 97, 47-63.

Charlot, B. (2009). Juventud Y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación,* 2, 1, 5-16. Disponível em www.ase.es:81/navegacion/subido/numerosRase/0201_RASE_1.

Chang, L., Liu, H., Fung, K. Y., Wang, Y., Wen, Y., Wen, Z., Li, H., Farver, J. M. (2007). The mediating and moderating effects of teacher preference on the relations between students' social behaviors and peer acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly* (pp. 603-630), Detroit: Wayne State University Press, 53 (4), MI 48201.

Dotterer, A. & Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Youth Adolescence*, 40(12), 1649-1660. DOI: 10.1007/s10964-011-9647-5.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolair*e, Paris: Seuil.

Galland, B. & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient: validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 37 (2), 138-154.

Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação – desenvolver a democracia na escola*, Porto: Porto Editora.

Hughes, J., Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology,* 43, 465–480, DOI: 10.1016/j.jsp.2005.10.001

Hughes, J., Luo, W., Kwok, O. & Loyd, L. (2008). Teacher-Student Support Effortful Engagement and Achievement: A 3-year Longitudinal Study, *Journal Educational Psychology*, 100 (1), 1-14. DOI: 10.1037/0022-0663.100.1.1

McCombs, B., Daniels, D. & Perry, K. (2008). Children's and Teachers' perceptions of learner-centered practices and motivation: Implications for early schooling. *The Elementary School Journal*, 109, 16-35.

McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A. & Romano, L. J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37 (5), 665-677. DOI: 10.1007/s10802-009-9305-5.

Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M. & Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50, 95-111. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.08.002.

Melo, C. (2008). *Construção de um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar*, Tese de mestrado apresentada ao ISCTE, Lisboa, Portugal.

Quaresma, M.L. (2011). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes.* Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63231/2/TESEDOUTLUISAQUARESMA213553000162344.pdf

Santos, Mª C. (2007). *A Escola Não Tem Nada a Ver. A Construção da Experiência Social e Escolar dos Jovens do Ensino Secundário. Um Estudo Sociológico a Partir de Grupos de Discussão.* Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho/ IEP, Braga, Portugal.

Stipek, D. & Miles, S. (2008). Effects of Aggression on Achievement: Does Conflict with the Teacher Make it Worse? *Child Development*, 79 (6), 1721-1735. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x

Swaminathan, R. (2004). "It's My Place" : Student Perspectives on Urban School Effectiveness, *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (1), 33-63, DOI: 10.1076/sesi.15.1.33.27493.

Teixeira, C. M. (2010). *Perceções e Experiências da Escola, Trajetórias Escolares e Expectativas Futuras. Um estudo com alunos do Ensino Secundário.* Tese de doutoramento apresentado à Universidade do Minho. Braga: UM/IEP.

Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school*. American Educational Research Journal*, 47, 633-662. DOI : 10.3102/0002831209361209.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russel, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.03.002.

Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S. & Wiratchai, N. (2014). The Influence of Students School Engagement on Learning Achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748-1755. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.467.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES DA LINGUAGEM VISUAL NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM PEDAGOGOS (AS)

Solange Gabre[1]
Eva Bernadete Budniak Tozato[2]

Resumo

A arte na educação infantil pode ser uma experiência repleta de expressividade, por meio de possibilidades lúdicas e estéticas (Holm, 2005). No entanto, é relevante que o pedagogo possua os saberes necessários, para efetivar a formação de seus profissionais e, assim, garantir o desenvolvimento pleno da arte para e com a infância. Nesse sentido, a presente comunicação procura refletir sobre a formação continuada "Formação de Formadores: Saberes e Fazeres em Linguagem Visual" desenvolvida no contexto da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, nos anos de 2014/2015, para profissionais que atuam como pedagogas nas unidades de educação infantil. O objetivo foi mobilizar reflexões teóricas e práticas a fim de organizar o trabalho pedagógico junto à sua equipe, para a construção coletiva do currículo no que se refere à arte na infância. Com base em autores como Nóvoa (1995), Holm (2005), Pillotto (2007), Ostetto (2011), entre outros, buscou-se ampliar os saberes das pedagogas sobre a arte na infância. A referida formação aconteceu em encontros presenciais mensais e em propostas de trabalho a distância. Foram evidenciados os seguintes resultados: pedagogas entusiasmadas e preparadas para a formação junto aos seus professores; ações formativas condizentes com as especificidades das expressões artísticas visuais, levando em conta as especificidades da criança..

Palavras-chave

Formação Continuada, Pedagogas, Arte, Educação Infantil.

[1] SME, Brasil, sogabre@gmail.com e UFRGS, Brasil.

[2] SME, Brasil, eva.arte7@gmail.com

1. Passos em formação: entre os saberes docentes e os saberes da arte

> Caminhando saberá.
> Andando o indivíduo configura o seu caminhar.
> Cria formas dentro de si e em redor de si.
> E assim como na arte, o artista se procura nas formas da imagem criada,
> cada indivíduo se procura, nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver.
> Chegará ao seu destino. Encontrando, saberá o que buscou.
>
> Fayga Ostrower

A formação continuada dos profissionais da educação infantil assume, na atualidade, um importante papel no desenvolvimento profissional docente, que se reflete na prática pedagógica realizada com as crianças. Sendo assim, a formação continuada é uma frente de trabalho do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, por meio de uma proposta intitulada "Formação de Formadores", em que são oferecidas ações formativas, realizadas por profissionais especialistas de diferentes áreas. Visa mobilizar reflexões nos(as) pedagogos(as) que atuam com as equipes de professores das instituições de Educação Infantil, para que possam organizar o trabalho pedagógico junto à sua unidade educativa, almejando a construção coletiva do currículo de sua unidade de trabalho.

A formação inicial do(a) pedagogo(a) é generalista e o contato com as artes nessa formação é muito superficial, sobretudo, no que diz respeito às crianças pequenas e, sendo assim, essa temática é relevante na formação em serviço. Diante desse contexto, a arte foi o foco da ação formativa intitulada "Formação de Formadores: Saberes e Fazeres em Linguagem Visual", refletida neste documento, que apresenta o percurso da formação desenvolvida no contexto da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, nos anos de 2014/2015, com profissionais que atuavam como pedagogas nas unidades de Educação Infantil.

Por meio de um olhar atento ao processo de formação continuada do pedagogo, foi possível mobilizar saberes referentes a essa expressão para que, atuando na formação dos professores, pudessem fortalecer as discussões pedagógicas sobre as expressões artísticas visuais no que se refere às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas junto às crianças da Educação Infantil. Conforme afirma Nóvoa (1995, p.25):

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Desse modo, o objetivo da formação foi mobilizar reflexões teóricas e práticas nesses profissionais, para que, a partir da compreenção da importância do seu papel como pedagogo formador, pudessem organizar o trabalho pedagógico junto à sua equipe, buscando a construção coletiva do currículo no que se refere à arte na infância.

A organização de cada encontro presencial foi estruturada da seguinte forma: 1. momento cultural (apresentado inicialmente pelas formadoras[3] e nos demais encontros por pedagogas que se prontificaram); 2. propostas teóricas (leituras de textos e discussões); 3. experiências práticas (vivências de situações homólogas e/ou dupla conceitualização, com possibilidades de transposição didática); 4. síntese (referente a cada encontro com registro escrito e por meio de expressão visual em suporte e material a escolha do autor para compor um "arquivo" coletivo). Além disso, também foram realizadas propostas ocasionais de levantamento de dados com o diagnóstico da realidade de cada instituição educacional, a tematização de práticas (quando necessário) e atividades culturais em museus e ateliê.

O primeiro passo da formação, no ano de 2014, consistiu em conhecer o grupo de pedagogas inscritas e fazer um levantamento de seus conhecimentos prévios sobre as expressões visuais. Assim, por meio de uma dinâmica, as profissionais, além de se apresentarem, relataram suas expectativas sobre a temática da formação. Através de uma ação prática, foi realizado um breve diagnóstico do que as profissionais sabiam e o que gostariam de saber sobre as expressões visuais. Daí, verificou-se que a principal necessiade era o trabalho com as expressões tridimensionais, especialmente a modelagem. Dessa forma, este foi definido como o foco de estudos para aquele ano.

A síntese, neste processo formativo, teve aspecto diferenciado das sínteses comumente utilizadas, pois, levando em conta o contexto da formação voltada às expressões visuais, considerou-se a organização da síntese como um exercício reflexivo para além da escrita. Assim, foi proposto que cada pedagoga organizasse um registro pessoal, em suporte não convencional, onde contemplasse o que foi significativo em cada encontro e nos desdobramentos na unidade educativa em que atua, bem como, as possíveis conexões despertadas durante e após cada encontro da formação.

A formação se desenvolveu com base em propostas práticas fundamentadas com a teoria, considerando a aproximação efetiva com as especificidades das expressões visuais para o contexto da Educação Infantil.

O primeiro desafio das pedagogas foi uma investigação de campo, na qual precisaram olhar para as práticas de modelagem em argila que estavam acontecendo na sua unidade. Para tanto, consultaram o plano anual, observaram o planejamento e conversaram com os professores, para, assim, planejar o desenvolvimento das ações formativas considerando as reais necessidades do grupo de professores.

Posteriormente, as pedagogas foram provocadas a refletir sobre o grande número de imagens que são apresentadas cotidianamente a todas as pessoas. Para tanto, foram indagadas se os seus olhares estão realmente atentos e seletivos ao que veem. Foram, também, questionadas se perceberam ou não as imagens[4] que estavam como fundo de tela nos *slides* da apresentação do primeiro encontro. Unanimamente, ninguém havia percebido a intenção de cada uma das imagens.

[3]O momento cultural apresentado foi sobre a Artista Mônica Nador, pintora, desenhista e gravadora com quem as professoras formadoras Eva e Solange haviam participado de uma oficina de estêncil (máscaras feitas de papel para pintura seriada), técnica utilizada pela artista desde 1996, quando abandonou o ateliê para colorir paredes das casas da periferia, onde ensina os moradores a fazer esse trabalho artístico.

[4] As referidas imagens eram reproduções de obras artísticas variadas, como, por exemplo: a foto da Performance "The Artist Is Present" (2010), realizada no Museum of Modern Art (MoMA), em New York (Estados Unidos) pela artista Marina Abramovic, que foi inserida como fundo de tela do *slide* de apresentação; a imagem da litografia "Relatividade" (1953), do artista Escher, que estava posicionada no fundo do *slide* referente aos objetivos, fazendo uma alusão aos caminhos possíveis; a pintura "Persistência da memória" (1931), do artista Salvador Dalí, que foi inserida no *slide* do cronograma.

A formação seguiu por meio de uma breve leitura e contextualização sobre o histórico do ensino da arte no Brasil, ressaltando as principais mudanças e leis até chegar até a atualidade. Além disso, buscou-se compreender a origem de algumas propostas descontextualizadas ainda cristalizadas no que diz respeito à arte. Na sequência, foram feitas considerações sobre a arte na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, destacando os documentos norteadores da arte na Educação Infantil.

As pedagogas foram, então, convidadas a participar de experimentações com argila. Tal proposta teve como fundamento as ideias Bondía (2002, p. 21) sobre a importância da experiência: "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece." Assim, passar pela experiência de tocar a argila, amassá-la e moldá-la contribuiu para as pegdagogas compreenderem toda dimensão sensível e estética que envolve a modelagem, além de lhes instigar a buscar novas possibilidades, descobrir os instrumentos que auxiliam ou facilitam o processo, e compreender a importância de conhecer os procedimentos para modelar, secar e queimar a peça sem que ocorram rachaduras e descolamento das partes.

A partir dessa reflexão, Nóvoa (1995, p. 28) considera:

> A formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Ao final da experimentação com a modelagem, cada participante recebeu um pacote com um pouco de argila, o qual continha um recado escondido em seu interior, convidando à exploração do material. A intenção foi incentivar as pedagogas a abrirem e a manipularem a argila posteriormente, quando estivessem em casa, mas poucas fizeram isso. Quem se arriscou a abrir e manipular a argila deparou-se com a solicitação de criação de uma peça e registro de como foi a experiência.

O resultado da brincadeira proposta foi muito gratificante, pois as pedagogas fizeram belos relatos, a exemplo da Pedagoga D.Y.A., transcrito a seguir:

> Que proposta divertida e surpreendente! Nem desconfiei... Cheguei em casa e guardei a argila, pois era hora do almoço e não tinha tempo para nada!!! Mas passaram todos estes dias e acabei esquecendo a argila dentro do armário... Cheguei em casa hoje com minha filha e ela estava muito cansada e "preocupada" com uns acontecimentos na escola. Logo que abri o armário vi o tubinho de argila e perguntei se ela queria brincar... Ela topou e foi ela quem achou o "tesouro", mas achou que não era nada, não deu atenção. Mesmo assim abrimos e encontramos o bilhetinho!!! Foi muito legal, despertou nela algumas perguntas: do que é feita a argila? Que gosto tem? A gente pode pintar, né? Pegou uns potinhos de tinta, pintou bolinhas que modelou e resolveu brincar de professora de artes.

O relato da profissional demonstra que a filha a ajudou encontrar o bilhete, confirmando a curiosidade e disponibilidade infantil para o novo.

Outra pedagoga relatou:

> Meninas... no dia do encontro, entramos em uma conversa sobre caminhada de formação e tal. Durante a conversa fiquei modelando a argila dentro do saquinho mesmo e, para minha surpresa, descobri uma bela mensagem dentro do "sapato" que modelei! Mensagem[5] que curiosamente é sobre caminhada! Muito legal! Amei! (D. C)

Nos próximos encontros formativos, as propostas sobre a modelagem foram intensificadas e as pedagogas vivenciaram experiências de produção de objetos tridimensionais. Essa etapa envolveu a dimensão estética e intensional de cada pedagoga, e relacionou teoria e prática, colocando em prova seus aprendizados sobre os processos de modelagem, e instigando-as a se apriopriar desses conhecimentos para a sua própria ação.

Na sequência, as pedagogas tiveram, também, a oportunidade de visitar um ateliê de cerâmica, de conhecer a artista Marília Diaz[6] e o seu processo artístico. Essa ação envolveu muito as pedagogas, deixando-as emocionadas pela oportunidade. No ateliê, conheceram como se dá o processo de produção, secagem e queima das peças. Tiveram uma longa conversa com a artista, o que possibilitou conhecerem os percursos criativos da artista, suas intenções, o que motiva a sua produção e, principalmente, a sua linha de pesquisa.

A reverberação da formação foi percebida nas propostas formativas das pedagogas junto às professoras das unidades educativas em que atuam, o que comprovou a importância da formação no desenvolvimento profissional docente.

No encerramento da formação, as profissionais apresentaram seus registros, sendo que alguns apresentaram bastante criatividade e consistência, como, por exemplo: o uso de uma caixa de lápis de cor, em que cada lápis recebeu uma etiqueta com os registros de cada encontro; o uso de uma cesta com potes de condimentos, em que cada pote recebeu um adesivo com palavras marcantes de cada encontro, dando assim "tempero" à formação; o uso de uma colcha de retalhos com imagens e registros de cada momento significativo da formação, assim como móbiles, malas e caixas. Percebeu-se, porém, que poucas profissionais se arriscaram a criar formas inusitadas de registro.

Os registros demonstraram o real envolvimento das pedagogas e evidenciaram a importância de propostas para o desenvolvimento de vivências estéticas para além das pastas, normalmente usadas como forma de registro.

2. Formação em processo: saberes entrelaçados

Na formação que teve continuidade no ano de 2015, as pedagogas demostraram muita expectativa e curiosidade sobre o foco de estudo. Nesse sentido, as necessidades formativas são intensificadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil (2009), no sentido de garantir às crianças que frequentam as instituições o direito de serem reconhecidas como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e

[5] Mensagem de Fayga Ostrower, que se encontra no início deste artigo.

[6] Artista plástica ceramista, nascida em Curitiba, Paraná, em 1955. É formada em Educação Artística - Artes Plásticas, pela Faculdade de Artes do Paraná e em Pedagogia pela Universidade Tuiuti. Especializada em Psicodrama pedagógico e Metodologia da Arte no Ensino Superior. Mestra em Educação. Professora do Departamento de Artes da UFPR.

> coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009 p. 12)

Essa concepção dialoga com a necessidade de considerar o cuidar e educar como processos indissociáveis e, para isso, é indispensável compreender o currículo para essa faixa etária como:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009 p. 12).

Em outras palavras, o currículo para a pequena infância deve articular os conhecimentos que as crianças possuem com os conhecimentos culturalmente organizados, considerando as interações e brincadeiras como eixos indispensáveis. Para que isso seja concretizado, é necessário que a ação formativa das pedagogas vá além da formação conteudista, sendo imprescindível que seja voltada à dimensão estética e sensível.
Considerando o hibridismo das linguagens artísticas e não sendo possível separá-las durante a ação com as crianças, o foco formativo desse ano foi envolto de propostas que ultrapassassem as expressões visuais. As propostas consideraram também a ludicidade e a mágica do brincar. Houve, ainda, uma parceria com a formadora responsável pela expressão dramática. Desse modo, ao considerar que as práticas voltadas às artes de maneira geral precisam estar presentes na Educação Infantil, além dos princípios éticos e políticos, devem contemplar também os estéticos: "da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais." (BRASIL, 2009 p. 16). Diante desse contexto, a formação continuada deve considerar essa demanda. Nesse sentido, a formação continuada prescinde de momentos em que os professores reconheçam que:

> Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando (Holm, 2007, p. 12).

Portanto, o papel do professor vai muito além de propositor de práticas. Envolve considerar as crianças e seus saberes, agindo como mediador e parceiro na construção de novos conhecimentos. Segundo Pilotto (2007, p. 188), "O professor hoje deve ser um mediador que oportunize as crianças experimentar e vivenciar etapas de aventura do perceber, do sentir, do construir e do conviver (...)". Portanto, não mais transmite e sim, compartilha experiências na construção de conhecimentos de forma significativa. Assim, concordando com Ostetto (2011, p. 5):

> A presença da arte na educação infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais.

Percebendo que a arte é abrangente e que a criança da Educação Infantil precisa desenvolver-se de forma integral, considera-se ser relevante a ampliação de repertórios e a vivência de experiências estéticas do pedagogo formador, pois:

> Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as "coisas do mundo", com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana (Ostetto, 2011, p. 4-5).

Diante disso, formação do professor precisa ir além da formação acadêmica e da teoria. Deve atingir outras dimensões, já que, ao trabalhar junto às crianças da Educação Infantil, é necessário:

> [...] alimentar sua expressão e conectar-se com ela, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a criação, a expressão das crianças. A educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens (perdidas, esquecidas, onde estão?), do seu modo de dizer e expressar o mundo (Ostetto, 2011, p. 12).

Para reavivar a criança que há em cada pessoa, iniciou-se o primeiro encontro com algumas provocações: um ambiente organizado, um convite velado e a exploração como proposta lúdica e interativa. A organização de ambientes de aprendizagem foi um convite à produção artística, permitindo que cada participante tivesse a autonomia da escolha. Além disso, a cada exploração, as participantes tiveram uma surpresa que envolvia todos os sentidos.

Tiveram, então, tempo para realizar as explorações livremente: sentiram cheiros diversificados que se encontravam em pequenos sacos de tecidos presos em uma sombrinha e que se movimentavam chamando à interação; apreciaram o som, por vezes agradável, e em outros momentos extremamente irritante e desafiador, que tomava conta da sala; puderam provar atrantes líquidos coloridos (gelatinas, sendo algumas com sabor agradável e outras desagradável), proposta inspirada na obra "Roda dos Prazeres" de Lygia Pape, na qual a artista coloca recipientes com corantes e fragrâncias que fazem com que as cores não correspondam aos cheiros e gostos. Além disso, tintas naturais e melecas coloridas podiam ser manipuladas, tanto com instrumentos como com a própria mão.

Inspirado em práticas desenvolvidas pela artista e educadora dinamarquesa Anna Marie Holm[7], um desafio foi lançado às pedagogas: pintar cheiros, sabores e sons: "sem usar figuração: pinte o cheiro de batatas fritas - não a forma delas, mas a sensação do vapor, o aroma.

[7] Artista e educadora dinamarquesa, uma das principais responsáveis pela chegada da arte contemporânea às escolas brasileiras (Março 1951 / julho 2015).

Hum!!!" (2005, p.26-27). Assim, pintaram o cheirinho de batatas, seguido do cheiro de cachorro molhado, do som de uma tempestade, e concluíram pintando ou desenhando um cheiro, som ou sabor da infância. Por meio do relato sobre a experiência vivenciada e relacionando-as com as experiências que tiveram ao recordar as sensações da infância, iniciou-se uma discussão sobre a experiência estética, em que as profissionais fizeram apontamentos sobre as expectativas para a formação e relataram como foi a experiência com os materiais propostos:

> Eu achei muito interessante e motivador. Isso propicia explorar diferentes possibilidades, permite deixar aflorar a criatividade e ao mesmo tempo desafia a imaginação e todos os sentidos, afinal você usa tato, olfato, audição, paladar e visão. Todas as propostas te levavam há um caminho de descobertas e, livremente todos construíamos desenhos, pinturas sem nos preocuparmos com o resultado interferíamos nos desenhos dos outros sem medo ou culpa e assim formou-se uma grande exposição de artes com diversos autores e o protagonismo foi colocado em evidência (D. Y. A.).

Por meio da leitura do texto "Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis" de Luciana Esmeralda Ostetto, foi possível refletir sobre algumas situações referentes a propostas de artes para as crianças da Educação Infantil, considerando possibilidade de acolher o ser poético, atenção para a educação estética a fim de ampliar repertórios e possibilidades de expressão, olhando para o desenho como linguagem e tendo o professor como parceiro de aventuras poéticas.
O segundo momento formativo contou com a presença do personagem "Abdala Camala", que chegou trazendo o mundo imaginário e a fantasia de um mágico das arábias, integrando todos nesse clima de mistério.

Imagem 1 – Personagem "Abdala Camala" e a sua mala

Fonte: Eva Bernadete Budniak Tozato (2015).

Na ocasião, refletiu-se sobre quem são os autores do processo educativo, ou seja, a criança, o professor de Educação Infantil e o pedagogo formador. Assim, o professor de Educação Infantil foi conceituado como um professor em ação dramática, que, de acordo com Leite (2013, p. 104):

> É uma proposta que pode estar presente em todos os contextos pedagógicos com crianças pequenas, se realiza com a participação ativa delas fortalecendo as relações educativas. A ação dramática do professor promove a mobilização das crianças que pode ser visualizada através da reação delas, isso se torna um alimento para que a relação entre crianças e professores possa se efetivar.

O personagem em questão, interpretado por uma das formadoras, realizou algumas propostas de mágica, que desafiaram as participantes a se tornarem mágicas também. Assim, puderam participar efetivamente das propostas.
Outro momento importante oportunizado às pedagogas nos encontros sequentes foi a ampliação cultural, em que realizaram visitas mediadas e participaram de oficinas nas exposições "Arte Cibernética" e "Crash" no Museu Oscar Niemeyer. Por meio desses momentos, vivenciaram experiências com arte e tecnologia, bem como com arte conceitual. Vale ressaltar a importância de oportunizar essa interação em diversos espaços que constituem a cidade, a fim de se tornarem possibilidade de integrá-los nos planejamentos das pedagogas, estendendo essas experiências às professoras e às crianças.
Como o interesse e o envolvimento do grupo com o Abdala foi muito intenso, sua participação, inicialmente pensada apenas para um encontro, precisou ser estendida. Para isso, foram criadas estratégias lúdicas, como a sua viajem para os países árabes, justificando a sua ausência nos encontros seguintes, e por conta disso, ele se comunicava por mensagem com as pedagogas. No seu retorno, agora em forma de boneco animado, a contextualização cultural contemplou algumas características da cultura árabe e promoveu a vivência de algumas situações que contemplaram as principais necessidades e dúvidas das profissionais.

Figura 2 - Personagem Abdala Camala, em forma de boneco.

Fonte: Eva Bernadete Budniak Tozato (2015).

Pela oportunidade dessas vivências lúdicas do professor de crianças pequenas e da disponibilidade corporal, uma das pedagogas relatou:

> O professor deve ser como um interlocutor privilegiado, dando suporte às crianças em sua criação. Ele precisa alimentar sua expressão e conectar-se com ela, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a criação, a expressão das crianças. No meu grupo tem uma professora que adora esse trabalho de interpretação dramática, brinca e vivência com as crianças diferentes personagens. Logo após esse encontro, inclusive mostrei para eles o "Abdala Camala" e suas mágicas busquei trazer um pouco do universo infantil para a sala de permanência. Isso os motivou e houve algumas situações que eles utilizaram desse recurso em sala [...] (D. Y. A.)

Na finalização da formação, houve a apreciação dos registros de percurso que demostraram, além do envolvimento das pedagogas na formação, o seu compromisso com a formação dos professores de seu grupo nas unidades educativas.
As profissionais apresentaram breves relatos, a exemplo do que segue:

> Adorei a formação ainda mais esse ano, cada encontro deixava o gostinho de quero mais. Cada encontro era uma espera gostosa, e meu grupo já ficava esperando os momentos formativos, porque eu sempre buscava discutir com elas na permanência seguinte o que havíamos discutido no encontro anterior. Foi uma oportunidade de crescer profissionalmente e pessoalmente, pois as trocas de experiências são muito ricas e motivadoras. (D. Y. A.)

O percurso formativo de dois anos foi importante para amadurecimento do grupo. O tempo e o vínculo colaboraram para ricas reflexões, contribuindo para o desenvolvimento profissional que reverberou nas unidades educativas e, consequentemente, nas ações com as crianças.

Reconhecer a importância da formação dos professores e se colocar frente a seu grupo como formador é um grande desafio para os (as) pedagogos (as). Entretanto, na trajetória formativa aqui relatada, foi possível perceber o quanto o empoderamento, possibilitado pela formação, ajudou neste processo.

Os resultados foram evidenciados em pedagogas entusiasmadas, preparadas para as ações formativas no que diz respeito às expressões artísticas junto aos seus profissionais, considerando a criança pequena como detentora de conhecimentos.

Para concluir, a formação possibilitou o desenvolvimento profissional docente no que diz respeito às linguagens artísticas, por meio de momentos de experiências articulados entre a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

Bondía, J. L. (2002, jan/abr). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Barcelona, Espanha,19 (19), 20-28.

Brasil. (1998). Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Vol. 3. Brasília.

Holm, A.M. (2005). *Fazer e Pensar Arte.* São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo.

Nóvoa, A. (1995). (Coord.). *Os professores e a sua formação.* 2 ed. Lisboa: Dom Quixote.

Ostetto, L. E. & Leite, M. I. (2004). *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão.* Campinas, SP: Panpirus.

Ostetto, L. E. (2011), *Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis.* Acervo Digital da Unesp. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320. Acesso em: 01 jun. 2016.

Pillotto, S. S. D. (2007). (org.). *Linguagens da arte na infância.* Joinville, SC: Univille.

A ESTÉTICA DA CRIANÇA ALBINA NA SOCIEDADE: A ARTE COMO PRODUÇÃO DE SENTIDO DESSE SUJEITO

Thalyta Botelho Monteiro[1]
Maria Carolina Nunes Siqueira[2]

Resumo

O presente artigo pertence a uma pesquisa em andamento, sem financiamentos, que tem por objetivo compreender não só a relação e o entendimento que as pessoas têm com os sujeitos albinos, mas também, analisar a forma como estes são expostos nas mídias fílmicas, o qual, muitas vezes são colocados como exóticos, místicos e até cruéis.
Por meio de uma pesquisa investigativa analisaremos de modo sucinto, para fins de reflexão e questionamentos, quatro filmes que abordam o albino enquanto estes "seres" diferentes. Entendemos que a exibição desses sujeitos nesses moldes contribui de forma significativa para o preconceito e mau entendimento do que de fato é a ausência de melanina e principalmente nas relações interpessoais das crianças, visto que em muitas culturas vivem em clãs ou são menosprezadas pelo tom de pele. Isso torna esses sujeitos solitários e em algumas situações autônomos, buscando na arte uma válvula de escape.
Este estudo implica pesquisar as análises discursivas, sendo elas orais e imagéticas e investigações sobre o albinismo, o preconceito e a falta de informação que estão atrelados a ela e ainda, questões culturais que não podemos deixar de mencionar como os assassinatos de albinos em países africanos.
Assim, conceitos em Bakhtin, Benjamin, Vigotski e Montoan compreendem os diálogos pertinentes a esta pesquisa.

Palavras-chave

Criança. Albinismo. Estética. Arte.

[1] Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo – SEDU/Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI – BRASIL – monteirothalyta@yahoo.com.br

[2] Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo – SEDU – BRASIL - mcarolbio@hotmail.com

A Estética Albina em Filmes

"A igualdade foi inventada porque os humanos não são idênticos."
(François Jacob. - La diversité, sel de la vie, 1979).

O artigo que segue tem por objetivo compreender os discursos de filmes que abordam o sujeito albino em sua linguagem cinematográfica. A proposta visa a pertinência de um discurso deturpado com relação a esses sujeitos, o qual abordam em sua maioria uma estética do estranhamento para com eles.

O sujeito albino não possui melanina, condição genética que garante pigmento a pele, olhos e pelos. Essa disfunção genética faz com que o portador de albinismo tenha uma pele rosada e sem proteção aos raios solares e a ambientes quentes de modo geral. Em sua maioria possuem uma visão subnormal, obtendo menos de 30% da visão.

A pele rosada (quase branca) e a baixa visão são fatores que chamam a atenção de outras pessoas com pigmentação normal. Esse estranhamento pode ser causado pelo baixo índice de albinos no país que está entre 10 e 12 mil pessoas com albinismo, de acordo com a Folha de São Paulo em 2014. No mundo, 1 em cada 17 mil pessoas apresenta algum tipo[3] de albinismo.

Em função dos problemas adquiridos por causa do sol e da visão muitos albinos optam por isolar-se tornando a interação social ainda mais complicada.

Dessa forma, alguns filmes apresentam estes sujeitos por uma visão estereotipada, exótica, estigmatizada e/ou tida enquanto vilão.

Em "O Código Da Vinci" há o monge albino sanguinário interpretado pelo ator Paul Bettany, Silas, um dos vilões do filme. Um interprete de albino não albino.

É importante pensarmos, em o porquê de não utilizarem um ator albino? E ainda, o motivo pelo qual esta personagem precisa ser encarada enquanto vilão? A cor da pele branca, com s olhos avermelhados? São perguntas que intrigam estes sujeitos, pois este "padrão" também é visto no filme Matrix, com os gêmeos albinos.

O filme "White Shadow" mostra a perseguição a albinos, situações reais que compreendem a cultura de alguns povos africanos que matam esses sujeitos para terem uma parte de seu corpo a usar como amuleto.

"Powder" , um outro filme que aborda um garoto albino com poderes que vive isolado e ao interagir na escola opta-se por ficar só para não machucar as pessoas com seus poderes.

Estes filmes, de repercussão, mostram para a sociedade o que de fato não é o albinismo. Estimulam, mesmo que pela mídia de entretenimento a ver o albino como um ser exotérico, o qual os sujeitos comuns precisam ter medo ou receio.

Segundo estatísticas do dermatologista Vail Reese apresentadas no site skinema.com, na década de 1980 foram feitos 12 filmes com um vilão albino, enquanto na de 1990 passaram

[3] Existem três tipos principais de albinismo: o tipo 1 é caracterizado pelos defeitos que afetam a produção da melanina (cabelo branco, pele rosada, olhos cor violeta ou azuis, ausência de sardas). O tipo 2 ocorre em função de um defeito do gene "P". As pessoas com este tipo de albinismo têm uma pigmentação clara ao nascer (cabelo branco, amarelo, ou mais escuro em pessoas da raça negra, pele rosada, presença de sardas, olhos azuis ou castanhos em pessoas da raça negra).

A forma mais grave deste distúrbio é denominada albinismo oculocutâneo e as pessoas afetadas têm cabelos, pele, cor da Íris brancos e problemas de visão.

Outro tipo de albinismo, chamado albinismo ocular tipo 1, afeta somente os olhos, e o exame ocular mostra a ausência de pigmentação na parte posterior do olho (retina) (Albinismo, 2010).

de 20, Logo a estética dada aos albinos corroborada pelos discursos fílmicos outorga o ranço de mistério e sobrenatural, além de algo voltado a maldade e falta de escrúpulos.
Assim, uma análise fílmica é pertinente de modo a refletirmos sobre a visão estética dos portadores de albinismo interpretados no cinema, com a finalidade de compreender a expansão que esse discurso é dado por essa linguagem artística.
A visão midiática pode auxiliar na promoção do estranhamento e do preconceito em função da falta de informação que há a respeito do albinismo e ainda, compreendermos que a mídia influencia nas informações dadas a sociedade.
A proposta em analisar a estética e o discurso tem por objetivo analisar se a mídia de fato vem a contribuir com a ausência de informação e a desvalorização desses sujeitos ou também a falta de políticas públicas e governamentais que não compreendem a saúde desses. Esses sujeitos tornam-se em sua maioria autônomos, criam estratégias "contra" o sol e a luminosidade e baixa visão. Contudo, a busca pela produção de conhecimentos e sentidos para o sujeito albino permeia experiências com ênfase no preconceito e falta de informações da sociedade. Esse fato pode ser mensurado pelas narrativas ou pelas culturas na qual estão inseridos, onde citamos a mutilação de albinos em países africanos, a morte dessas crianças em aldeias indígenas e o descaso pela saúde psicológica e física em nosso país.
Nesse sentido, a pouca existência de pesquisas sobre o sujeito albino na educação visa uma pesquisa que corrobore para a produção de conhecimentos e sentidos com base nos conceitos de experiência e memória em Walter Benjamin, linguagem Bakhtin e Lev. Vigostski, educação e autonomia em Paulo Freire, albinismo em Paul Lynch e inclusão em Maria Teresa Mantoan, por meio de um estudo de caso que envolverá blogs, páginas de albinos para albinos e análises fílmicas.
Assim, a problemática refere-se a: Quais implicações podem ser estabelecidas nos discursos/narrativas de outrem quando a estética do sujeito albino é apresentada de forma estereotipada e/ou exótica por meio das linguagens fílmicas e como os portadores de albinismo identificam suas potencialidades a partir das linguagens midiáticas?
Por meio de análises de filmes que contemplam de forma integral ou parcial o albinismo de modo a dialogar com as narrativas e discursos destes que são permeados e corroborados pela indústria cultural, perpetuando assim um pensamento de estranhamento.

O Albinismo

O termo albinismo é originário do latim *Albus* (alvo, branco), também pode ser usada a palavra hipopigmentação (pouco pigmento). O albinismo é considerado um distúrbio genético de herança autossômica recessiva, ou seja, pai e mãe têm que carregar o alelo recessivo (o gene se expressa somente aos pares, representado por **aa**), porém pode não se manifestar numa geração em que o indivíduo produz a Tirosina (aminoácido que compõe a melanina, e tem como função distribuir a cor pelo corpo e proteger a pele), representada pelo **A**, quando esta é normal, e afetada é representada pelo **a** (CAVALCANTE, 2012).
Segundo Rocha e Moreira (2007), podemos classificar o albinismo em três categorias:
- ocular: quando a falta da melanina afeta somente os olhos;
- parcial: a melanina é produzida apenas em algumas partes do corpo;
- oculocutâneo: quando todo o corpo é afetado.

De acordo com estes autores, no tipo oculocutâneo tem-se, ainda, quatro divisões. Estes quatro tipos afetam diferentes genes no DNA, que interferem na produção da melanina. São eles (MONTOYA, 2011):
- OCA 1 (oculocutâneo tipo I)- quando a síntese de melanina é bloqueada por completo, não existindo nenhum tipo de pigmento (tirosinase negativa), o OCA 1, ainda, é dividido em outros dois subtipos: OCA-1A, que é o mais severo dos tipos, e o OCA-1B onde a tirosinase existe em pouca quantidade.

- OCA 2- (tirosinase positiva) o mais comum dos tipos; o bloqueio da melanina não é completo; sendo assim, a pessoa afetada pode desenvolver o escurecimento do cabelo e a pigmentação da íris ao longo do tempo.
- OCA 3 – neste caso a tirosina é desregulada, e ao invés de se obter a produção de uma melanina preta, se tem uma coloração marrom.
- OCA 4 – ainda não se tem um conhecimento definitivo sobre este tipo de albinismo.

Com o albinismo podem surgir vários problemas, sendo o principal deles a baixa visão, que varia dependendo do tipo de albinismo e da quantidade de pigmento presente na íris; além disso, problemas de pele causados pelo sol são muito frequentes, como, por exemplo, o eritema solar (queimaduras na pele, causadas por exposição ao sol), foto-envelhecimento (causado por fatores ambientais, principalmente a exposição aos raios UV- raios ultravioletas) e, em casos mais graves, lesões pré-malignas e malignas, podendo ocorrer desde a infância (MOREIRA et al., 2007).

O albinismo é característica integrante de uma destas pesquisadoras, no entanto a aceitação desta disfunção genética ocorreu há aproximados quatro anos com o laudo do oftalmologista: visão subnormal (menos de trinta por cento da visão), enquadrando-se como deficiente visual.

Com tudo, a baixa visão não é o único empecilho para o sujeito albino. A ausência de melanina o priva também de atividades em parques abertos, empregos que necessitem de exposição aos raios UVA e UVB que somados a baixa visão provocam muitas limitações. Em período escola, essas limitações se agravam em função do esforço que deve fazer para que haja o desenvolvimento, visto que, mesmo sentado nas primeiras carteiras isso não significa a visualização do que está no quadro. A pouca visão não é a única limitação para seu desenvolvimento e aprendizagem. O bullyng faz parte desse contexto. São muitos os "apelidos" dados pela ausência de pigmentação e pela baixa visão.

Nesse sentido, há a necessidade de pesquisas na Educação, visto que em sua maioria o albinismo é explorado nas ciências biológicas e na medicina com a utilização de animais e plantas ou como disfunção genética ou dermatológica, mas nesse último ainda de forma rasa.

A pesquisa de Soares (2014) apresenta uma reflexão do albinismo por uma visão da enfermagem de modo a buscar um diálogo para a criação de políticas públicas. A autora traz explicações com base na medicina e biologia e discute questões e amparos a saúde desses sujeitos.

Pereira (2005), menciona os "filhos da Lua", população albina de São Luiz do Maranhão. Uma ilha onde albinos vivem e criam-se como clãs abordando ainda a visão que as pessoas de fora tem sobre eles.

A invisibilidade dos sujeitos albinos e a ausência de direitos impostas por essa invisibilidade são elementos do texto de Borcat e Severino (2014), sujeitos sem direito.

Biscaro (2012), albino, relata a importância da APALBA (Associação de Portadores com Albinismo da Bahia), única instituição reconhecida no Brasil especifica para essa deficiência. O autor mensura desde as explicações genéticas a questões de direitos e como a associação vem contribuindo para um inicio de visibilidade. Biscaro é também autor do livro "Escolhi ser Albino"(2012). Uma biografia carregada de afetos, inquietações e resiliência.

Questões de Bullying com albinos podem ser vistos no texto de Martins (S.d). A autora faz um sucinto panorama do bullyng na escola com albinos. Analisa as formas como estes são tratados em função da ausência de pigmentação e baixa visão. Preconceitos e discriminação são focados por Martins.

No artigo "Promoting the educational inclusion of children with albinism in sub-Saharan Africa" de Lund e Lynch (2013) aborda a educação inclusiva com crianças albinas africanas analisando estratégias para um ensino de qualidade. Em 2011 os autores elaboraram um texto sobre as crianças albinas em Malawi. Retratam seus aspectos psicológicos e problemas com a educação, além de mencionarem as questões culturais envolvidas nesse processo.

Pela UNICEF encontra-se Les enfants accusés de sorcellerie Etude anthropologique des pratiques contemporaines relatives aux enfants en Afrique (2011) que retrata uma visão antropológica dessas crianças e vislumbra que a maior quantitativo de albinos encontram-se nessas localidades e como estes concebem-se socialmente.
As pesquisas sobre albinismo são poucas comparadas a outros campos da educação. Em suma, é tratado na biologia ou medicina ou inserido nas deficiências visuais de forma generalizada. Não há políticas públicas que deem visibilidade a estes, mas há fatores midiáticos que corroboram para um mau entendimento de sua deficiência.
Esta pesquisa tem por relevância trazer essas reflexões para a educação e abordá-la por meio das linguagens cinematográficas de modo a apresentar esses conceitos deturpados e quiçá promover uma visibilidade produtiva e positiva desses sujeitos que muitas vezes inserem-se nas artes como forma de expressar-se.
O referencial teórico remete-se aos conceitos de inclusão linguagem, indústria cultural, discurso/narrativa e experiência.

Invisibilidade Visível

A proposta desse artigo é estabelecer uma compreensão dos discursos dados pela linguagem cinematográfica ao expor o sujeito albino de forma estereotipada e/ou exótica. Nesse sentido temos a linguagem como foco, no entanto é pertinente fazermos referencia ao conceito de inclusão, ação que está impregnado nessa temática e permeia os discursos e sua reverberação por meio da mídia.
Vivemos em um mundo rodeado pelas tecnologias de informação e comunicação ao qual permitem acesso a inúmeros dados. No entanto, muitas informações chegam deturpadas aos sujeitos ou expostos de forma errônea, estereotipada ou exagerada. O cinema, por exemplo, mecanismo abordado pela indústria cultural utilizasse desses elementos para garantir lucro. De forma fictícia ou não apresentam nas telas questões que para muitos se tornaram verdades e exemplos.
As análises fílmicas de obras que representam albinos, aqui dado como vilões ou seres exóticos são situações que vinculam-se aos procedimentos da indústria cultural, de modo a abordar esses sujeitos contraditoriamente ao que se é.
A cultura africana apresenta grande incômodo com as questões da ausência de pigmentação, mas não podemos generalizar. No entanto o que estes filmes corroboram é sempre o sujeito branco/rosado com olhos vermelhos que pode vir a matar ou prejudicar o outro.
Nessa perspectiva Theodor Adorno (2002), reflete sobre a Indústria Cultural e a Cultura de Massa, que possui padrões que sempre se repetem com a finalidade de formar uma estética ou percepção comum voltada ao consumismo. Para o autor, a arte liberta o homem das amarras dos sistemas e o coloca como um ser autônomo, e, portanto, um ser humano. Enquanto para a Indústria Cultural o homem é mero objeto de trabalho e consumo. Para Adorno, a Indústria Cultural não pode ser pensada de maneira absoluta: ela possui uma origem histórica e, portanto, pode desaparecer.
Para essa pesquisa é necessário compreendermos que o sujeito possui um repertório histórico-socio-cultural, é composto ideologicamente. Ideologia esta que também está presente no discurso de acordo com Bakhtin (1992). Um discurso é diretamente determinado pelo contexto político-social em que vive o seu autor. Mais que uma análise textual, a análise do Discurso é uma análise contextual da estrutura discursiva e este não existe sem o enunciado que é uma necessidade concreta da comunicação discursiva.

> Quanto a constituição do enunciado, ele é composto não só de uma dimensão verbal, o seu material semiótico e a organização desse material em um conjunto coerente de signos (a organização textual), mas também de uma dimensão social, a sua situação

> de interação, que inclui o tempo e o espaço históricos, os participantes sociais da interação e a sua orientação valorativa (BAKHTIN, 1992).

Entender a língua como discurso significa não ser possível desvinculá-la de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos que a norteiam.

> Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subseqüente resposta em voz real alta. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Assim, compreender o discurso fílmico é associá-lo diretamente a questões cotidianas permeadas de ideologias, ao qual, várias vozes mensuram e descrevem situações diferenciadas de modo a corroborar para a prática de um mesmo discurso, um discurso dominante. Nesse sentido, as experiências dos albinos com o espectador, com a interação com o outro e a promoção do conhecimento vem a ampliar sua forma de ver e conduzir suas novas vivências, ressignificando-as, onde a Erlebnis [4] e Erfrahung, conceitos de Walter Benjamin conduzirão outras e repaginadas significações para os envovidos.

Benjamim ressalta a importância de narrarmos nossas experiências e vivências de modo a compartilharmos e não permitirmos a perda da memória e a narrativa por ela dada. O ato de narrar pode manifestar-se não apenas no sujeito que fala, mas no outro que escuta. Assim, ao narrarmos as ações potencializadas pelo sujeito albino além de possibilitarmos o debate a respeito de melhor qualidade de vida geramos informações e quiçá uma diminuição do preconceito que há, pois o que há de fato nessas escutas é uma perpetuação de discursos errôneos.

Para esse diálogo, Montoan relata:

> A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição

4- A *Erfahrung* é uma experiência do indivíduo em contato com as narrativas da tradição, com a possibilidade de construir sua própria individualidade. É uma relação que se estabelece entre o que foi e o que é. Na *Erlebinis* essa condição de formação da individualidade é subsumida pela completa perda de contato com as narrativas, com a memória coletiva e dessa forma o sujeito é envolvido pela lógica de uma espécie de *palavrório* vazio, fugaz. O que vale não é o contato com o que foi, com a memória histórica da coletividade, mas sim com o consumo fugaz, com a vivência do momento, do aqui e agora: "Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?", é a pergunta que Benjamin (1994) faz em *Experiência e pobreza* (1933). Para ele, a pobreza da experiência não era mais privada, mas de toda a humanidade. O conceito de experiência ele interpreta a partir de dois substantivos da língua alemã: *Erfahrung* e *Erlebinis*. O primeiro advém de *fahren*, que significa *conduzir, guiar, levar* e também pode ser traduzido por *viajar*, no sentido do verbo *reisen*. *Erfahren* diz respeito a chegar a, saber; sofrer, versado, esperto, experimentado. *Erfahrung*, segundo Benjamin, vincula-se ao conhecimento obtido por meio de uma *experiência* que se acumula, prolonga-se e desdobra-se, como em uma viagem (*fahren*). O sujeito, integrado em uma comunidade dispõe de critérios que lhe permitem sedimentar as coisas com o mesmo universo de linguagem e de práticas. Ele associa a vida particular à vida coletiva e estabelece um fluxo de correspondência/relações alimentado pela capacidade da memória que lhe foi herdada pela geração que dele cuidou. Para Benjamin, sob os auspícios do capitalismo tardio, devido ao domínio da dimensão técnico-instrumental que move a existência pragmatizada, há uma *pobreza da experiência*, o que significa uma incapacidade para narrar, contar (*Erzahlen), compartilhar experiências/*estórias (LOUREIRO, 2013).

> como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (MANTOAN, 2004, p. 81).

Percebemos que o sujeito com deficiência deve estar inserido na sociedade, mas também tendo a oportunidade de ampliar seus conhecimentos. É necessário refletir que a inclusão perpasse a simples interação. Há a necessidade de compreender que incluir não é adaptar, não é aceitar, é respeitar o limite e a diferença alheia dando-lhe possibilidades iguais aos ditos "normais" e aos normais a convivência com a diferença.
Os processos de inclusão por muitos anos foram colocados de forma estereotipada. Muitos isolavam-se em função do julgamento das pessoas e pela falta de acessibilidade.
Precisamos refletir que inserir um sujeito na sociedade é mais que apresenta-lo. Aqui, não é apenas mostrar o sujeito "branco/rosado", mas mostrar de fato suas capacidades.
Vigotski, portanto, nos mostra que a linguagem e inerente ao homem desde os primórdios e que este precisa criar. Corrobora com a influência sócio-histórica-cultural e acredita que o indivíduo se constitui com o meio e contribui com ele (VIGOTSKI, 2001). Se o homem constitui-se com o meio, logo suas criações estão de acordo com seu cotidiano ou vinculados a ele.

> Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. Se olharmos para o comportamento humano, para a sua atividade, de modo geral, é fácil verificar a possibilidade de diferenciar dois tipos principais: Um tipo de atividade pode ser chamado de reconstituidor ou reprodutivo. Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. Quando me lembro da casa onde passei a infância 0ou de países distantes que visitei, reproduzo as marcas daquelas impressões que tive na primeira infância ou à época das viagens . Da mesma forma quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaboreiantes. O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia (VIGOTSKI, 2009, p. 11-12),

Entender que o homem se constitui com o meio e suas experiências não corresponde apenas a Lev. Vigotski, mas também ao filósofo Paulo Freire. Freire (1998), que aborda sobre o aprender e ensinar, elementos, conceitos que nos possibilitam experiências compartilhadas numa visão humanista, onde o "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção" (FREIRE, 1998, p. 25).
Com Freire buscamos um diálogo voltado para a produção do conhecimento com sentido. Algo que amplie e crie novas interpretações sobre o saber e o viver.
Outro autor para este diálogo é Roberto Rillo Bíscaro, autor do livro, 'Escolhi ser Albino", para assim compormos estes estudos. O texto trás a autobiografia de Roberto e seus posicionamentos sobre o albinismo pelo olhar do albino e como o olhar do outro o constituiu. .
Albinos não possuem apenas as limitações providas pelo sol e pela visão, estão norteados de preconceito pela ausência de informação, onde muitos acreditam que essa deficiência

seja algo contagiosa. São poucos os Estados brasileiros que possuem ações que visem cuidados específicos com albinos. Citamos aqui a Bahia que possui a Associação de Pessoas com Albinismo da Bahia (APALBA), com médicos, grupos e apoios para tal. Outras instituições de apoio ao albino existem no país, mas deparam-se com as dificuldades com especialistas ou até pelo descaso do próprio sujeito com deficiência que não assume suas limitações. Nesse sentido, as pesquisas de Paul Lynch a respeito do albinismo em diferentes culturas possam nos ajudar a entender a identidade destes, visto que ultrapassam as extremidades: isolam-se ou transformam as limitações em criações.

As pessoas com albinismo fazem parte de uma minoria que é desconhecida pela população em geral, a dificuldade no reconhecimento pela sociedade brasileira da existência da minoria albina acarreta na supressão dos direitos deste grupo, além de dificultar sua inserção social. Não há muitos dados estatísticos sobre o albinismo no Brasil e tão pouco estudos específicos para o conhecimento destas pessoas, sua localização, os tipos mais encontrados e suas necessidades, o que acarreta na invisibilidade dos albinos aos olhos dos demais brasileiros.

Sobre a invisibilidade dos Albinos no Brasil, Roberto Rillo Bíscaro (2012, p.215):

> sou uma pessoa com albinismo. Sou também uma pessoa invisível. Não consto no Censo, quase nunca apareço na mídia. Entretanto – vai entender o paradoxo!- chamo a atenção onde quer que eu vá.

Nessa perspectiva de Rilo é importante ressaltarmos essa invisibilidade visível na infância. Se adultos desconhecem, imaginem crianças? São muitos os problemas psicológicos causadas pelos diversos apelidos dados e a não condição de vivenciar situações com e como outras crianças como correr e brincar no sol, ir a praia ou apenas jogar bola.

O que chamamos aqui de invisibilidade visível é o fato de por não serem aceitos em algumas culturas ou não terem direitos previamente estabelecidos são vistos com estranhos e acabam por emponderar-se por vias da arte, pois esta é o modo pelo qual pode expressar-se.

As crianças, mesmo com baixa visão utilizam-se do desenho gráfico ou aprendem um instrumento. Em algumas culturas ajudam em artesanatos.

Mas até quando seremos/serão invisibilizados? Até quando continuaremos a exibir filmes que os vem como exóticos, exotéricos e inescrupulosos?

É necessário que não apenas pesquisas sejam feitas, mas que existam políticas públicas de modo a preservar e a garantir direitos básicos do albino como serem vistos socialmente, sem esses estereótipos. Algo que prevaleça para as próximas crianças albinas.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. (4ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Benjamin, W. (1994). *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. (7ª ed.) São Paulo: Editora brasiliense.

Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Coleção Espírito Crítico (34ª ed.). São Paulo.

Biscaro, R. R. (2012). Albinos do meu Brasil: A luta para não passar em branco. *Oralidades*. Ano 6 n.11. Recuperado de http://diversitas.fflch.usp.br/files/9.%20B%C3%8DSCARO,%20R.R.%20Albinos%20do%20Meu%20Brasil%2020a%20luta%20para%20n%C3%A3o%20passar%20em%20branco2_0.pdf

Cavalcante, B. A. S. (2012). *Direitos Humanos no Brasil - Uma análise sobre o albinismo*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Direito) - Faculdade Christus, Fortaleza-CE.

Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lynch, P. (2011). Education of children and young people with lbinism in Malawi. *Secretariat Ministry of Education, Science and Technology, Malawi Sightsavers*. Recuperado de http://thecommonwealth.org/sites/default/files/newsitems/documents/121119.pdf.

Lüdke, M. & André, M.E.D.A.(1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

Mantoan, M.T.E. (1997). A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC.

_____ (2003) *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

_____(2006) O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus.

_____(2004) Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Montoya, N. P. M. (2011). Albinismo oculocutáneo: alteraciones visuales, oculares y manejo opto métric. *Investigaaciones Andina*, n. 23, v.13, p. 122.

MOREIRA, L. M. A. et al. (2007). Perfil do albinismo oculocutâneo no estado da Bahia. *Revista Ciências médicas e biológicas,* Salvador, v. 6, n. 1, p. 69-75.

Rocha, L. M. & Moreira, L. M. A. (2007). Diagnóstico laboratorial do albinismo oculocutâneo. *Bras. Patol. Med. Lab.*, v. 43, n. 1, p. 25-30.

Santos, A. R. (2000). *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. (3ª ed.) Rio de Janeiro: DP&A.

Savioli, M. et al. (1986). *Considerações sobre a elaboração e a comunicação do conhecimento científico.* São Paulo.

Vigotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica.* São Paulo: Martins Fontes.

EDUCAÇÃO POPULAR E AÇÃO EDUCATIVA DE CRIANÇA

Vilma Ribeiro de Almeida[1]

Resumo:

O presente texto aponta algumas discussões em andamento na pesquisa de mestrado intitulada: Educação Popular e Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC): princípios, concepções e práticas educativas nas vozes das crianças e adultos. Toma como referência a experiência dos grupos do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC) do Estado de Goiás e tem como objeto de estudo a ação educativa em contexto de educação popular para crianças. Compreender as crianças como sujeitos de direitos bem como a sua participação em diferentes contextos, possibilita uma nova maneira de ver as crianças que, com sua participação, provocam uma mudança na concepção tanto cultural quanto da própria realidade. Neste aspecto, entende-se que as relações humanas se dão a partir da história, sendo esta dinâmica e dialética, ao mesmo tempo construída nas relações de tensões e de rupturas. Enfim, a partir de sua historicidade.

Palavras chave

Crianças, Educação Popular, Participação, Sujeitos de Direitos.

[1] Mestranda em Educação na PUC Goiás - Brasil, Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância - GEPCEI e no Projeto "O que as crianças pensam sobre o mundo?", financiado pelo CNPq; e-mail: vilminharibeiro@hotmail.com

A Pedagogia da Brincadeira na ação educativa

A *Pedagogia da Brincadeira* constitui-se como um dos eixos da Proposta Pedagógica do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC). Portanto, direciona-se a ação da brincadeira e o ato de brincar como subsídio para sistematizar os saberes populares e formar para a cidadania em contextos de educação popular. Neste sentido, desde os primeiros anos da criação do MAC essa perspectiva vem sendo tratada como forma de incentivar o trabalho com as crianças.

Assim, o MAC entende que, ao brincar, é possível à criança construir uma identidade social e cultural. Mas de fato, em que consiste a brincadeira e o brincar como pressupostos tão caros ao MAC? A princípio, poder-se-ia dizer que as concepções de brincar, assim como as de crianças e infâncias, são construídas historicamente. Para Brougère (2001), as concepções do brincar são construções históricas, uma vez que estão atreladas às representações de criança de cada época:

> é preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por uma imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar as suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. (Brougère, 2001 p. 97-98).

O Projeto do MAC corrobora as ideias de Brougère (2001), entendendo que a brincadeira constrói o saber social. Constata-se essa afirmação ao estabelecer que "a brincadeira humana supõe contexto social e cultural [...] é um processo de relações interindividuais e, portanto de cultura". (Mac, 2007, p.25).

Dessa forma, pode-se sustentar que a brincadeira tem seu papel na socialização das crianças quando permite que elas se apropriem dos códigos culturais da sua sociedade. Segundo Brougère (2001, p. 61) "o círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira ou, pelo menos de um comportamento reconhecido como tal pelos adultos".

Pode-se, ainda, recorrer a Walter Benjamin (2002) em seu livro *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, no qual faz uma análise dos processos da memória dos brinquedos e do brincar. Seus estudos indicam a crescente massificação, por meio do processo de industrialização, e coloca o brinquedo como algo homogeneizador. O autor pontua que, por intermédio do brinquedo, é possível verificar como os adultos se colocam em relação ao mundo das crianças.

Animação Cultural e ação educativa com crianças

Outro eixo da Proposta Pedagógica do MAC refere-se à *Animação Cultural.* Que está centrada em aspectos relacionados à vida em todas as suas dimensões. Possibilita às pessoas a "se cultivarem como pessoas, descobrindo suas possibilidades e sua dignidade [...] a cultivarem relações novas, de companheirismo, de espírito de colaboração, de equipe e partilha, de bem-querer, de amizade e solidariedade..." (Mac, 2007, p. 29). E que este deve ser realizado por meio do cultivo da cultura local, regional e nacional de forma que tome "conhecimento e posse dos bens culturais da região, particularmente de seu cabedal artístico, do seu folclore... descobrindo suas raízes, sua história, apreciando as tradições da sua terra [...]". (Mac, 2007, p. 29).

Esta é uma questão que zela para que a formação para a autonomia da criança como multiplicadores culturais aconteça, e que haja uma relação criança/criança; adulto/criança. A participação da criança na roda dos encontros do MAC, no período observado, se deu de forma mediada, evidenciando as complexas relações sociais e geracionais, expressa pela participação do adulto.

Sarmento (2005, p. 363), por sua vez, enfatiza que, para a sociologia da infância, a questão geracional é uma categoria estrutural relevante ao analisar os processos de estratificação social, bem como na construção das relações sociais. Ao resgatar o conceito de "geração", clarifica a complexidade dos fatores da estratificação social e a relação entre eles "[...] a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se a eles".

Tomando por base os estudos de Sarmento (2005), pode-se conceber que a questão geracional presente nos dados desta pesquisa foi fortemente marcada pela autoridade adultocêntrica em encaminhar pragmaticamente o diálogo numa perspectiva acrítica. Assim, ao partir desse entendimento, é necessário compreender que a participação das crianças é um processo contínuo, experienciado a partir de vivências e não pode ser dada, outorgada e concedida.

Assim, ao buscar entender a participação de criança em um grupo defende-se a ideia na perspectiva de Tomás (2007) que compreende que:

> participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e criança é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo hibrido. (p. 49).

Concordando com Tomás (2007), ao entender esse processo de participação, faz-se necessário incluir também a voz das crianças nos processos de tomada de decisão. A mesma autora ainda reafirma que com "a participação das crianças não significa que estas se tornarão déspotas ou que terão o direito de tudo fazer. Pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros". (Tomás, 2007, p. 52). Assim, é necessário não apenas dar voz à criança, mas, sobretudo, ouvir o que ela diz.

Dessa forma, entende-se que a educação desempenhada pelo MAC não é uma educação formal, e sim, uma educação popular, entendendo-a como um "movimento de trabalho político com as classes populares" (Brandão, 2006, p. 75). Por isso, deve ser paulatinamente desempenhada, a fim de atender um dos objetivos da educação popular que é fazer com que as pessoas envolvidas em um determinado grupo percebam que são capazes de provocar e buscar mudanças sociais.

A partir dessa concepção, evidencia-se que as crianças também são sujeitos sociais e que estão inseridas neste contexto de relações, mesmo que sua voz seja uma voz polifônica, mas que as colocam como participantes no mundo em que vivem.

Para (Kuhlmann, 1998, p. 31):

> as crianças participam das relações sociais e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação apropriando-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações são parte integrante de suas vidas de seu desenvolvimento.

Neste contexto, percebe-se situações de pertencimento da criança ao mundo em que vive, particularmente quando evidenciam-se os modos como algumas formas de interação, ressaltando seu modo de ver e situar no mundo. Desta forma, "Ver o mundo na ótica da criança do meio popular, do pequeno, do pobre, exige mudanças profundas de mentalidade" (Mac, 2007, p. 34). Para Rocha (2008) a auscultação de criança se justifica pelo reconhecimento delas como sujeitos sociais e pela capacidade que desenvolvem para a ação e troca cultural. Essa legitimação resulta em reconhecê-las com direitos, cidadania e participação.

Compreensões de infância e adolescência: direitos, cidadania e participação

O terceiro eixo formativo da Proposta Pedagógica do MAC trata de conceber as crianças e adolescentes a partir das mediações como direito, cidadania, participação. Refere-se, sobretudo, da afirmação das crianças como cidadãs e de direitos.

a) Crianças e direitos

O MAC entende que a criança é "sujeitos portadores de direitos e deveres, capazes de criar, agir, ter consciência do meio em que vivem e criarem condições para transformá-lo, conforme a originalidade própria da idade" (Mac, 2015, p.9). Dessa maneira, Gaitán e Liebel (2012) destacam que na história dos direitos das crianças, distinguem-se duas concepções: uma que enfatiza a proteção e a outra que garanta a condição de vida que leve a igualdade de direitos de uma participação ativa das crianças na sociedade.

No Brasil, o Movimento de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), juntamente a Pastoral do Menor da Igreja Católica, foram os pioneiros a lutarem pela concepção da criança como sujeito de direito. Neste aspecto, os movimentos deram início às reivindicações que buscavam uma maior participação (política) das crianças e um reconhecimento delas como cidadãs e que tivessem os mesmos direitos que os adultos. Siqueira (2011) enfoca que a criança contemporânea é apanhada pelo recorte da lei que não só a define como pessoa, mas, também, como categoria social. Assim, ela passa de menor excluído e segregado para criança com direitos e dignidade.

Entretanto, apesar de todas essas constatações, Siqueira (2011) aborda que o século XX, foi o século da criança, pois as questões que se ocupavam do tema ganharam visibilidade, também, no Brasil. Como abordado anteriormente, a legislação brasileira dá importantes passos com referência à criança, seguindo uma tendência internacional. Foi neste século que a questão dos direitos universais da pessoa humana, circunscrita à peculiaridade da criança e da infância, ganha força enquanto política de proteção, marcada pela elaboração da Declaração dos Direitos da Criança, em 1924, e pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNCRC), em 1989.

No que diz respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990 descobre-se que os mesmos direitos elencados na Constituição Federal de 1988, são ratificados nele, como descritos no artigo 3º, que determina que a "criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral [...] a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade". O artigo 6º reconhece a criança e o adolescente como pessoas em desenvolvimento; portanto, pessoas com direito à provisão, à proteção e à participação.

De acordo com Siqueira (2011) a legislação brasileira enfatiza a importância do ECA (Brasil, 1990) como um mecanismo de preservação dos direitos das crianças. Ressalta que o momento social e histórico da criação do ECA significou um marco na história da salvaguarda à criança, bem como uma vitória dos movimentos em defesa da criança e do adolescente que viviam na "marginalização" imposta pela Lei do Menor. Por outro lado, chama a atenção que a sua efetivação vem sendo prejudicada por dois aspectos: o da instrumentaliza-

ção, que por sua vez, utilizam indiscriminadamente e sem compreensão das questões políticas em relação ao tema e o outro que é a banalização, uma vez que muitos entendem que esta Lei está pronta e acabada sem refletir que sua efetivação só será possível ao manter sempre em alerta a tensão entre o proclamado e o efetivado. Se no passado a lei do Menor segregava e colocava na marginalidade, no presente, o ECA também poderá cair em uma falsa inclusão de crianças, o que levará a "direitos proclamados, mas não efetivados", inutilizando o sentido a lei.

Conforme Bazílio e Kramer (2011), o Estatuto da Criança e do Adolescente é um avanço na perspectiva de resguardar, com um instituto jurídico, as pessoas menores de 18 anos. Para Bazílio; Kramer (2011), a novidade do ECA para os códigos de menores promulgados ao longo do século XX é a participação da sociedade civil na mobilização e redação desta nova lei e que o Estatuto abandona o paradigma da "infância em situação irregular" e assume o princípio de "proteção integral da infância". Não é uma lei de execução, mas de inclusão e de explicitação dos direitos de todos.

Rizzini (2011) ao estudar a política para a infância brasileira demonstrou que no que diz respeito "a criança, o argumento utilizado de que investir na infância era civilizar o país, justificou a imposição da tutela aos filhos dos pobres, cerceando seus passos e mantendo-os à margem da sociedade" (Rizzini, 2011, p. 29-30).

Evidencia-se, desse modo, a tensão entre o proclamado e o efetivado no campo dos direitos das crianças. Isto também aparece na voz das próprias crianças desta pesquisa. Suas visões reverberam essa ideia de que a questão dos direitos ainda precisa ser debatida.

De acordo com Siqueira (2011), a concepção de criança como "sujeito de direito" relata as conquistas em relação à forma de entender e compreender a criança. Porém, chama a atenção para o cuidado de não tomar a criança somente pelo aspecto jurídico-legal, pois a transformará em pessoa abstrata e instrumentalizada.

Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos é afirmá-las como participantes de um mundo no qual sua palavra, sua ação, sua cultura e sua história têm sentido e significados e que elas são respeitadas e ouvidas. Mas isso, no entanto, é uma experiência social que contempla todos aos aspectos de suas vidas. De modo igual, pressupõe que afirmar criança como sujeitos de direitos requer obrigações públicas que permitam que elas vivam a infância com dignidade em todos os tempos e espaços.

b) Criança e cidadania

A questão da cidadania e a sua relação com as questões da infância não pode ser compreendida sem a mediação daquilo que constitui a sua especificidade nestas temporalidades da vida. Sarmento (2012) elucida a cidadania clássica como aquela em que o cidadão é membro da sociedade por vias da cidadania civil, cidadania política ou cidadania social[2], terminando por excluir a criança que é tida como um cidadão sob tutela. Mas como explicar a concepção de cidadania da infância?

Sarmento (2012) aborda três possibilidades para responder essa questão. A primeira com base na Convenção dos Direitos da Criança (CDC), como um instrumento retórico importante, mas que, coincidentemente, apresenta lacunas, uma vez que ao falar da cidadania da infância não considera a questão da participação, o que acaba por retrair as possibilidades das crianças se apresentarem como seres sociais plenos. A segunda possibilidade está nos movimentos e nas organizações que lutam pelos direitos das crianças, sustentando o

[2] Para aprofundamento dessas concepções: MARSHALL, T.H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, (Trad., ed. original, 1965), 1967.

direito de "voz" desses sujeitos. Nesse sentido, fortalece a questão da participação infantil como condição de renovação social e ainda da promoção infantil. Essa é uma ideia igualmente defendida por Gaitán e Liebel, (2012). E por fim, como uma ideia política social, onde a concepção de cidadania é ampliada, centrada na participação da sociedade e de todos os seus membros, independentes de sua condição social, de gênero, etnia ou de geração.
Logo, a compreensão da cidadania carrega, em si, uma série de implicações e consequências. Entre elas, a noção de exclusão e inclusão que se situa em um contexto histórico de luta. Para Gaitán e Liebel (2012) cidadania está estreitamente relacionada com o conceito de democracia e participação. Nos dias atuais, ao se referir ao papel da infância na sociedade, muitos discursos políticos mencionam a cidadania das crianças, porém, apenas limitam em constatar que elas são cidadãs, mas não especificam e nem comprovam o que isto significa.
Em um processo da educação para a cidadania, os conteúdos e as possíveis metodologias devem, necessariamente, estar vinculados a determinados valores, fato que propicia a dinamicidade entre prática-teoria-prática.
Nesta mesma direção, ao abordar a questão da cidadania ativa, Gaitán e Liebel (2012) lembram que os cidadãos não são meros receptores (passivos) de determinados benefícios do Estado, do poder público, mas são pessoas que lutam de modo ativo e efetivo na sociedade para garantir os seus direitos.
Ainda ressalta-se a importância de que esse processo formativo de cidadania se dê também para além da escola, como pode ser apreendido no contexto do movimento de cunho para educação popular. Conforme consta da Proposta do MAC, a

> Educação Popular preocupa-se com a inclusão de todas as pessoas, com suas histórias de vida, suas trajetórias, e busca libertar essas pessoas das opressões de qualquer natureza. É uma educação na qual existem troca de saberes, respeito às diferenças e o despertar da consciência crítica das pessoas, a fim de transformar as realidades injustas e acabar com as desigualdades. (Mac, 2015, p. 20).

Para o Movimento, os grupos com crianças são uma espécie de "espaço antecipatório" das vivências cidadãs e da educação popular, uma vez que enseja práticas de debate e práticas sociais concretas na sociedade. Considerando o Projeto Político Pedagógico, sua ação permite aquilo que se nomeia como educação para a participação social: "numa época em que se falava de marginalizados(as), referindo-se aos empobrecidos(as), aos excluídos(as) da sociedade, o MAC anuncia que o lugar social da criança não é a margem mas o centro, não deslocando do centro para a margem, mas afirmando o mesmo poder de falar, decidir e participar." (Mac, 2007, p. 15).
Assim, o movimento deve contribuir para que as crianças aprendam a ouvir os diferentes, a falar o que pensam sem agredirem aos demais, a aceitar as diferenças de opiniões, a se expressarem da forma correta e respeitosa, a argumentarem, etc. O que se pontua aqui é um tipo de educação que não esteja apenas centrada na transmissão de conteúdos, mas em uma educação transformadora. Desse processo tem-se que

> A cidadania corresponde, por definição, a um estatuto político, confinado ao espaço nacional, embora o cidadão veja reconhecida a sua pertença à comunidade não apenas pelo vínculo que com ela estabelece e que lhe permite o usufruto de direitos cívicos e políticos, mas também em consequência da sua própria condição individual, que lhe atribui direitos individuais de natureza social (proteção, alimentação, educação, saúde, etc.). (Sarmento, Fernandes e Tomás, 2007, p. 186).

Com esta definição, torna-se necessário considerar uma possível redefinição da cidadania da infância, inclusive pelo maior ou menor nível de consciência que a criança vai adquirindo ao longo do processo de conquistas daquilo que são seus próprios direitos e direitos da humanidade, ou seja, a lenta e crescente consciência de se ter direito aos direitos, evitando o perigo do reducionismo da cidadania a questões jurídicas.
Brandão (2002) afirma que uma educação é cidadã por ser uma educação política, destinada a

> formar pessoas capazes de viverem a busca da realização plena de seus direitos humanos no mesmo processo de consciência crítica e de prática reflexiva com que se sentem convocadas ao dever cidadão de participarem de maneira ativa da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas. Cidadão é quem aprende fazendo-se a si mesmo, para fazer-se um co-criador do mundo social em que vive [...]. Não consigo imaginar um educando-cidadão distanciado do desejo de se ver co-autor do direito-dever da construção de seu próprio mundo social. E isto é político. (Brandão, p. 95).

A partir dessas concepções e ao considerar os sujeitos desta pesquisa, entende-se que estes vivem num processo educacional em que as relações cidadania-educação sustentadas pela educação popular precisam ainda fazer um caminho para uma aproximação entre o que está descrito no Projeto Político Pedagógico do MAC e o que se vive na prática.

c) Criança e participação

Na perspectiva de cidadania política, a questão da participação – é uma temática presente na história – e, não pode ser deslocada do debate político particularmente daqueles que se organizam e lutam pelo direito de participar. No campo do debate sobre as crianças e suas temporalidades da vida, o tema não se configura diferente. De acordo com Cussiánovich e Márquez (2002, p.12, tradução nossa) "o discurso sobre a participação infantil não só exige a desconstrução das representações sociais sobre a infância, mas a construção daquelas que as recuperam como ator social e político".
No processo educacional, formal ou não-formal, tem sido pertinente pensar a infância, a partir das concepções de sujeito social. Essa é uma "perspectiva que situa a criança como ator social e a infância como construção histórica e cultural" (Coutinho, apud Siqueira, 2011, p. 78) e (Rosemberg, apud Siqueira, 2011, p. 78) e aborda o desafio de "implementar na prática, e com sucesso, uma doutrina de proteção integral de direitos universais à infância e adolescência, uma ética que reconhece crianças e adolescentes como atores sociais". No entanto, Siqueira (2011) chama a atenção para a importância que a concepção de "criança como ator social" teria lugar nas práticas sociais. Todavia, nem sempre isso acontece e nem resulta em ações de ação-participação-transformação.
Somente a partir da concepção e do reconhecimento da criança como sujeito de direitos é que se concretiza a participação como efetivação desse direito. No entanto, o conceito de participação, até os anos 1990, foi concebido como um conceito hegemônico, no qual o participar estava centrado na pessoa do adulto e a intervenção de participação se fazia de cima para baixo, ou seja, dos adultos para as crianças.
Ao abordar a participação infantil Fernandes (2009) afirma que é na modernidade que essa categoria de estudo foi produzida e que se tornou uma categoria imprescindível nos discursos científicos e políticos sobre a infância. A sociologia da infância reafirma a criança como sujeitos sociais e de direitos. Neste sentido, a participação se torna ponto central nas reflexões acerca das crianças.

Da mesma maneira, Soares, Sarmento e Tomás, (2005) afirmam que a participação das crianças são possibilidades de retirá-las da invisibilidade e da situação à qual estiveram submetidas por muitos anos sem considerá-la ou dar a ela voz, no processo de investigação. Ao considerar a diferentes infâncias como categoria social, do tipo geracional, a Sociologia entende que as crianças são atores sociais plenos, competentes para formular e interpretar seus mundos de vida. Por este ângulo, a metodologia participativa com crianças é um recurso importante para a construção deste saber. No entanto, a dificuldade da escuta e da interpretação das falas das crianças reside ma complexa diversidade inerente às configurações das infâncias contemporâneas em seus contextos sociais, políticos e econômicos.
Silva (2015) ratifica a ideia, afirmando que a tarefa de atribuir direitos à criança, de modo especial o direito de participação, tem passado por uma longa trajetória, às vezes atribuída à lenta conscientização da sociedade com referência a esse assunto ou devido a dificuldades de entendimento acerca dos direitos das crianças em contextos culturais e históricos. Dessa forma, ao assumir o desafio de efetivar o direito à participação, compreende-se que esse é um direito que se refere tanto a adultos, quanto às crianças. A diferença entre ambos se estabelece baseado nos espaços onde essa participação se concretiza.

Considerações Finais

Discutir o presente tema apresenta-se relevante, pois as questões referentes à ação educativa em Educação Popular, sempre foram consideradas para o trabalho com adultos. Para o MAC a educação popular está imbricada em sua essência de vida, desde o princípio do movimento, como descreve Albuquerque (2009, p. 39): "a educação popular é um processo, é um ato contínuo, e não um momento isolado que almeja apenas uma demanda imediata". O que de certa maneira revela que o sentido da práxis educativa popular e cultural está intrinsecamente relacionado entre teoria e prática da educação e se realiza por meio do diálogo entre os sujeitos envolvidos.
Nesta perspectiva, Albuquerque (2009) afirma que

> a educação realizada pelo MAC pode ser considerada [...] educação popular justamente pelo conteúdo político e pela metodologia de trabalho aplicada, visando a transformação das "consciências" e da ordem social vigente. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 40).

Assim, entende-se que educação popular se faz a partir do envolvimento dos sujeitos no processo educacional. Dessa forma, o exercício do diálogo constrói as visões de mundo que se manifestam e são questionadas e desmitificadas, podendo, assim, abrir espaço para um novo conhecimento que leve a uma nova ação. Não se trata de um diálogo compreendido apenas com *troca de palavras* e *conceitos*, mas de uma relação que se funda na capacidade de ouvir, de questionar, de provocar a uma nova prática, não "imposta" ou "repassada", mas construída por essa relação dialógica. Neste sentido, o diálogo se funda em saber ouvir e falar, portanto, em participação.

Referências

Albuquerque, Klaus Paz de. (2009). *Eu também sou gente: Movimento de Adolescentes e Crianças e Educação Popular.* Dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

Bazílio, Luiz Cavalieri e Kramer, Sônia. (2011). *Infância, Educação e Direitos Humanos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Brandão, Carlos Rodrigues. (2006). *O que é educação popular.* São Paulo: Ed. Brasiliense.

Brandão, Carlos Rodrigues. (2002). *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional.

Brasil. (1990). Câmara dos deputados. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei 8.069, 13/07/1990, Lei 8.242, 12/10/2001 e *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1990.

Brougère, Gilles. (2011). *Brinquedo e Cultura*. 4ª ed. São Paulo.

Cussiánovich, Alejandro e Márquez, Ana. (2002). *Hacia una participación de lós niños, niñas y adolescentes*. Documento de discusión elaborado para Save the Children Suécia.

Fernandes, Natália. (2009). *Infância, direitos e participação: representação, práticas e poderes*. Porto: Afrontamento.

Gaitán, Lourdes e Liebel, Manfred. (2012). *Ciudadanía y derechos de participación de lós niños*. Madrid: Síntesis.

Kuhlmann, Moysés Jr. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 25-45.

Mac. (2007). *Projeto Político Pedagógico do MAC*. Recife: Gráfica Editora Dom Bosco.

Mac. (2015). *Educação Popular e Metodologia do Trabalho com Adolescentes e Crianças*. Ceilândia, DF: MAC.

Rizzini, Irene (2011). *O Século Perdido: raízes históricas das Políticas Públicas para a infância no Brasil*. 3ª ed., São Paulo: Cortez.

Rocha, Eloisa Acires Candal. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.

Santos, Marco Antonio Cabral dos. (2013). Criança e criminalidade no início do século XX. In: DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. 7ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto.

Sarmento, Manuel Jacinto. (2005). Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*. Dossiê: sociologia da infância – pesquisa com crianças. Revista Cedes, Campinas, v. 26, n. 91,maio/ago. 361-378.

Sarmento, Manuel Jacinto. (2012). A Criança Cidadã: vias e encruzilhadas. Imprópria. Política e pensamento crítico. *UNIPOP*, n. 2, 45-49.

Sarmento, Manuel Jacinto, Fernandes, Natália e Tomás, Catarina. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. In: *Educação e Sociedade & Cultura*, nº 25, 183-206.

Silva, Adriana Aparecida Rodrigues da. (2015). *A participação das crianças na roda de conversa na educação infantil.* Dissertação (mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

Siqueira, Romilson Martins. (2011). *Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

Soares, Natália Fernandes, Sarmento, Manuel Jacinto e Tomas, Catarina. (2005). Investigação da infância e criança como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*. Presidente Prudente: v. 12, n.13, jan./dez. 49-63.

Tomás, Catarina. (2007) Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania da infância. *Contextos & Educação*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal: Editora Unijuí, ano 22 nº 78, jul/dez 45-68.

«THE BEST INTERESTS OF THE CHILD»: COMPARAÇÃO ENTRE JURISPRUDÊNCIA E FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE JUÍZES

Vincenzo Lorubbio (Ph.D)[1]

Resumo

A verdadeira inovação introduzida pela Convenção dos Direitos da Infância de 1989 da ONU é, sem dúvida, a introdução do conceito de "Best Interests of the child". Mas o que é realmente este "o que for melhor para a criança"? Em face de uma crescente utilização de esta fórmula estereotipada, tem acontecido ao longo dos anos uma série de decisões judiciais com efeitos até mesmo contraditórios entre si. Até a incerteza contínua do conteúdo a ser considerado como o melhor interesse da criança em casos concretos, surge como um problema nessa tentativa de aprofundamento conceitual. No entanto, a fim de tornar a análise mais objetiva possível, é melhor deixar de comparar e desenvolver as diferentes definições teóricas relacionadas com o princípio em questão, em favor de uma abordagem empírica: detetar como e em quais contextos, Juízes dos dois principais tribunais regionais de direitos humanos, usam o critério do "melhor interesse da criança" e entender se é possível encontrar um núcleo de características comuns em uso**,** com o objetivo de encontrar um conteúdo substantivo deste conceito nas diversas áreas temáticas e em diferentes localizações geográficas. Outro aspeto de suma importância está relacionado com a formação continuada dos juízes: além de fortalecer uma atualização constante sobre a legislação e jurisprudência, seria necessário, na verdade, repensar o próprio papel do juiz no uso de métodos de intervenção ou nos tipos de medidas a tomar em casos concretos, que, por razões óbvias, deve ser diferente daqueles dos juízes que atuam em outras áreas do direito.

Palavras-chave

Direitos da criança e do adolescente - Formação multidisciplinar do juiz - Diálogo jurisprudencial

[1] Advogado, Doutor em Direitos Humanos (Università degli Studi di Palermo, Itália) - Professor de Direito Publico (Università del Salento, Itália). Contacto eletrónico: lorubbio.vincenzo@gmail.com

1. Breve preâmbulo histórico

O real valor do princípio do interesse superior da criança não pode ser entendido se não tiver como base a história na qual o princípio nasceu e se desenvolveu. Para isso é necessário efetuar um breve *excursus* histórico relativo aos direitos da infância.

O preâmbulo da Declaração de Genebra sobre os direitos da criança de 1924, declarava que «os Homens e as mulheres de todas as nações, reconhecendo que a humanidade deve dar o melhor de si mesma à criança, declaram e aceitam como seu dever ...». No seu interno proclamavam-se cinco princípios chave, dirigidos principalmente às famílias e à humanidade em geral, sem nenhuma implicação jurídica[2].

Será necessário, no entanto, esperar trinta anos para obter o primeiro instrumento de tutela da criança que seja juridicamente vinculativo para os Estados: em 1959 a recém-criada Organização Das Nações Unidas, com uma nova declaração, de facto, exigia aos estados de reconhecer os princípios comtemplados na nova carta e de se empenhar na sua aplicação e divulgação. No preâmbulo lia-se «Considerando que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento... apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos nacionais reconheçam estes direitos...». Na mesma declaração era reconhecido o principio de não descriminação e o direito a uma adequada tutela jurídica da criança antes e depois do nascimento; era reafirmado a proibição de todas as formas de exploração em relação aos menores e solicitava-se a educação da criança à compreensão, à paz e à tolerância[3]. A Declaração de 1959, por isso, pode definir-se como a antecessora histórica daquela que será a Convenção Internacional mais ratificada da história, o seja a Convenção da ONU sobre os direitos da criança (Convention on the Rights of the Child – daqui em diante CRC), ratificada por 194 Estados (o último a ratificar foi a Somália em 2015), ou seja de todos os Estados menos os Estados Unidos[4].

A maior novidade introduzida pela CRC de 1989 é, sem dúvida, a introdução do principio do "interesse superior da criança", contido no artigo 3.1[5].

---

[2] Os princípios eram os seguintes: 1. À criança devem ser dados os meios necessários para o seu desenvolvimento normal, tanto material quanto espiritualmente;2. A criança que tem fome deve ser alimentada, a criança que está doente deve ser nutrida, a criança que está para trás deve ser ajudada, a criança delinquente deve ser recuperada e o órfão e a criança abandonada devem ser protegidos e socorridos; 3. A criança deve ser a primeira a receber amparo em tempos de dificuldade; 4. À criança deve permitida a possibilidade de se sustentar e deve ser protegida contra todas as formas de exploração; 5. Na criança deve ser desenvolvida a consciência de que seus talentos excecionais devem ser postos a serviço de seus semelhantes.

[3] O texto completo da Declaração encontra-se em M.R. Saulle, Codice internazionale dei diritti del minore, Napoli, 1994, pp. 24-26; relativamente ao trabalhos preparatórios da Declaração dos direitos da criança de 1959 ver P.E. Veerman, The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood, cit. 159-180

[4] Para uma reconstrução histórica relativa às etapas que precedem a CRC 1989 ver. L. J. LeBlanc, *The Convention on the Rights of the Child*, Lincoln and London, 1995.

[5] O artigo diz assim: «Todas as decisões relativas a crianças, adoptadas por instituições públicas ou privadas de protecção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança».

Mas o que é concretamente o "interesse superior da criança"?
Desde o princípio apareceram duas categorias de problemas ligadas à interpretação deste critério.
O primeiro problema é seguramente de terminologia: de facto a versão inglesa fala de "interests" (plural) das crianças as quais deveriam receber "a primary consideration" (consideração primária); a versão francesa pelo contrário fala de "intérêt" (singular) que deve constituir a "considération primordiale" (consideração proeminente).
Mas para além do problema meramente linguístico existe um outro problema bem mais complexo de conteúdo. Desde os primeiros anos a partir da promulgação da Convenção de facto grande parte da doutrina mostrou-se cética em relação à possibilidade de dar uma chave de interpretação unitária ao conceito de "best interests of the child". Falou-se de "poção mágica"[6] ou "passepartout discricionário"[7] e até "tautologia vazia"[8].
Portanto, na minha análise, através do estudo de um caso da Corte Europeia e de um caso da Corte interamericana dos direitos humanos, tentarei de mostrar alguns traços característicos comuns à aplicação deste princípio, preferindo a uma abordagem meramente teórica (da teoria à pràtica) uma abordagem casuística (da pràtica à teoria).

2. O "Best interests of the child" na Europa

No sistema convencional europeu, o critério do "melhor interesse da criança" emerge em relação ao direito da criança a conhecer as suas origens; ao direito das crianças estrangeiras ao reagrupamento familiar; em relação aos casos de adoção (ou guarda) da criança; e por fim em relação ao rapto internacional de crianças.
Entre outros, um caso é particularmente emblemático, a fim de entender como seja insidioso aplicar de forma abstrata este critério. O caso Neulinger e Shuruk c. Suíça[9], (que tornou-se um "leading case" na jurisprudência do TEDH), envolvendo os requerentes, a Sra. Neulinger e seu filho Noam Shuruk, contra o Estado suíço. A história, muito complexa, do ponto de vista factual e jurídico, merece ser explicada em detalhe com a finalidade de uma compreensão adequada.
A primeira requerente, na sequência de um casamento tumultuoso com um cidadão do Estado de Israel, tinha abandonado este lugar (de residência) para retornar definitivamente na Suíça (seu País natal) com seu filho, violando assim uma ordem do tribunal de Tel Aviv que estabeleceu a proibição de viajar ao exterior para a criança até a maioridade.
Após o divórcio dos cônjuges, o Sr. Shuruk foi preso por falta de pagamento da pensão de alimentos; em 2005 a Sra. Neulinger deixa Israel com seu filho, após ter solicitado, sem sucesso, o cancelamento da proibição de viagens ao exterior de seu filho a partir do território israelense: por esta razão, o Ministério da Justiça israelita transmitiu às autoridades

[6] Thery I., Nouveaux droits de l'enfant, la potion magique?, in 2, Esprit, 1994.

[7] G. Dosi, Dall'interesse ai diritti del minore: alcune riflessioni, in Diritto della famiglia e delle persone, 1995, 1604.

[8] M. Dogliotti, Che cos'è l'interesse del minore, in Diritto della famiglia e delle persone, 1992, 1093.

[9] TEDH, 8 janeiro 2009, n. 41615/07

suíças um pedido de regresso da criança, na aplicação da Convenção de Haia de 1980 sobre o rapto internacional de menores.
Em última instância de julgamento, o Tribunal Federal da Suíça, contradizendo as decisões dos tribunais de primeira instância e de recurso, afirmou a ilegalidade do rapto por parte da mãe, como as exceções para retornar devem sempre ser interpretadas restritivamente e, neste caso, ele não apresenta nenhum "risco grave" para a criança, em caso de retorno.
Antes da ordem de execução da sentença, a mãe da criança apresenta um recurso ao Tribunal Europeu de Direitos Humanos, reclamando uma imotivada interferência em sua vida familiar pelo Estado suíço. O Tribunal considera que os recorrentes, deixando Israel, violaram a Convenção de Haia que, nestes casos, prevê o retorno imediato da criança ao País de origem, a menos que isso não implique um risco de um grave prejuízo para sua segurança física ou emocional[10].
A argumentação da sentença do Tribunal Europeu, foi que, de acordo com os juízes, o superior interesse da criança seria melhor protegido, oferecendo ao menor a possibilidade de manter e desenvolver o relacionamento com ambos os pais. No entanto, os juízes subestimaram uma série de fatos incontestáveis: a agressão do Sr. Shuruk contra a sua ex-mulher na presença do pequeno Noam; as ameaças de morte contra sua ex-mulher; a vontade de impor unilateralmente para seu filho um certo estilo de vida e uma educação religiosa radical; o mandato de prisão por falta de pagamento de alimentos para a primeira e segunda esposa.
O princípio do "melhor interesse da criança", em uma matéria que teria de ver tal critério como a pedra angular de todo o processo de argumentação, é citado, em dez ocasiões, mas apenas formalmente, de modo a mostrar sua menção neste contexto como uma mera "clausola di stile" ("princípio estereotipado")[11].
No entanto, foi sabiamente evidenciado na doutrina que: «O princípio [dos interesses da criança] é uma ferramenta de mediação, muito eficaz, entre o respeito das tradições culturais, sociais e religiosas de cada Estado e a afirmação universal dos direitos humanos das crianças: por causa do seu inerente carácter vago, ele oferece ao intérprete a chance de equilibrar as posições de todas as partes envolvidas: a criança, os pais, mas também os organismos públicos para assistir e contribuir para o pleno desenvolvimento de sua personalidade»[12].
Todavia, após esse julgamento controverso, o recorrente pediu e obteve a remissão perante a Grande Câmara do Tribunal Europeu[13]. O Tribunal, na sua nova decisão, reconsidera plenamente o interesse da criança de uma forma adequada: os juízes de Estrasburgo, nesta ocasião, têm um alto grau de diligência, tendo o cuidado de analisar a verdadeira origem

[10] Pela jurisprudência do Tribunal Europeu, é possível reconstruir uma série de obrigações positivas para facilitar a execução das penas para o retorno da criança raptada. Ver, entre outros, F. Sudre, *Droit international et droits de l'homme*, Paris, 2008, 234 ss.

[11] A expressão é usada por M. Distefano, *Educazione religiosa del minore e sottrazione internazionale di minori: l'ottimismo teorico della Corte europea dei diritti dell'uomo nel caso Neulinger*, in *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 3, 2009, 886

[12] *ibid.* p. 888

[13] De acordo com o procedimento previsto no artigo. 43 da Convenção Europeia, o recurso para a Grande Câmara do Tribunal Europeu dos Direitos Humanos é considerado como uma espécie de "revisão" da sentença emitida pela Câmara simples.

do "concept of the child's best interests". De acordo com os juízes, o princípio é caracterizado por dois aspetos: o primeiro é a tentativa de manter intactos laços da criança com a sua família, a não ser nos casos em que a família se mostrou particularmente inadequada; segue-se que os laços familiares possam ser interrompidos em circunstâncias muito excecionais e que tudo deve ser feito de forma a manter relacionamentos pessoais e, se e quando apropriado, para reconstruir a família. O segundo aspeto diz respeito ao fato de que o desenvolvimento da criança deve ocorrer em um ambiente saudável. Portanto, o melhor interesse da criança dependerá de uma série de elementos específicos, incluindo a idade e nível de maturidade, a presença ou ausência dos pais, o ambiente e experiências de vida: por esta razão, este interesse deve ser avaliado caso a caso[14].
A Corte Internacional, por isso, terá de verificar se o juiz nacional realiza um exame aprofundado do contexto familiar de referência da criança, bem como uma série de fatores, em particular, aqueles de natureza emocional, psicológica, material e médica e verificar que seja feita uma avaliação equilibrada e razoável dos respetivos interesses de cada pessoa, com a preocupação constante para determinar qual seria a melhor solução para a criança raptada no contexto de um pedido de retorno ao seu País de origem[15].

3. O "Interés superior del niño" na América latina

Mudando de contexto e indo examinar a Corte Interamericana de Direitos Humanos, descobrimos como o princípio do "*Interés superior del niño*" é utilizado pela Corte de San José, em contextos completamente diferentes.
Na verdade, o princípio em questão pode ser encontrado sobretudo em relação aos casos de violações graves e sistemáticas ou desaparecimentos forçados e assassinatos em massa de menores e, por fim, em casos de violência estrutural, ou seja, práticas de violência institucionalizada contra certos grupos sociais.
Precisamente no contexto do fenômeno das violações estruturais, vamos agora examinar um caso em que os juízes do Tribunal de San José condenaram o Estado da República Dominicana[16].
No caso *Dilcia Yean e Violeta Bosico c. República Dominicana*, a Corte Interamericana analisou o princípio da não-discriminação no acesso à cidadania[17].
Este recurso foi interposto por duas crianças de ascendência haitiana, nascidas e criadas no território da República Dominicana, a quem havia sido negado pelo Estado a cidadania Dominicana: esta recusa privou os requerentes de seu direito à educação, uma vez que,

[14] Neulinger e Shuruk v. Suíça, cit. § 136 - 138

[15] *ibid.* § 139

[16] *Dilcia Yean e Violeta Bosico c. República Dominicana*, 8 setembro 2005, n. 130

[17] Sobre as condições e os limites do princípio da não discriminação na jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos, ver A.E. Dulitzky, *El Principio de Igualdad y No Discriminación. Claroscuros de la Jurisprudencia Interamericana*, in, Anuario de Derechos Humanos, 2007, pp. 15-32.

como salientado pela Comissão Interamericana, sem uma certidão de nascimento, não há possibilidade de frequentar uma escola na República Dominicana[18].
As duas crianças tinham sido relegadas a um "limbo legal"[19], que as colocavam em risco contínuo de expulsão do território do seu país. A Comissão, na sua denúncia, argumentou que o Estado, através das autoridades da repartição do registo civil tinha negado a emissão de certidões de nascimento das crianças Yean e Bosico, apesar de terem nascido no mesmo território de um Estado, como a República Dominicana cuja Constituição estabelece o princípio do *ius soli*[20] para determinar a cidadania Dominicana. Segundo a Comissão, além disso, a menor V. Bosico não podia frequentar a escola por um ano por causa da falta do documento de identidade[21].
Assim, a Comissão solicitou à Corte que condene o Estado a compensar os dois menores por alegadas violações sofridas, e obriga o mesmo a definir orientações que contêm requisitos razoáveis para o registro tardio de nascimento, evitando a discriminação, a fim de facilitar registros de crianças dominico-haitianas[22].
No âmbito da sua análise, a Corte faz várias referências ao princípio do "Interés superiores del niño": a partir de um ponto de vista geral, os tribunais de San José afirmam que o melhor interesse da criança deve ser principalmente entendido como a necessidade de satisfazer todos os direitos das crianças, e isso coloca as obrigações dos Estados e afeta a interpretação dos outros direitos estabelecidos na Convenção, quando o caso envolve menores; além disso, o Estado deve prestar especial atenção às necessidades e direitos, das supostas vítimas, relacionados com a sua condição de crianças que pertencem a um grupo vulnerável[23].
Neste caso, portanto, a Corte considera que, tendo em conta as necessidades das crianças que diferiam dos de outras crianças com menos de 13 anos, a fim de obter a cidadania, o Estado agiu de forma arbitrária e contrária ao superior interesse das crianças. Esta situação colocou-as para fora do sistema jurídico do Estado, tornando-as efetivamente apátridas e, portanto, extremamente vulneráveis, no que diz respeito ao exercício e gozo dos seus direitos. Tendo em conta que as supostas vítimas eram crianças, a Corte considera que a

[18] *Dilcia Yean e Violeta Bosico c. Republica Dominicana*, cit. para 5

[19] *ibid.* § 180

[20] O termo "ius soli" refere-se ao nascimento de um sujeito sobre o "solo", ou seja, o território do Estado e se opõe, no grupo dos meios de aquisição da cidadania, ao "ius sanguinis", que por sua vez incide sobre o elemento de descendência ou filiação. Para os Países que aplicam o "ius soli", é cidadão nativo aquele que nasceu no território do Estado, independentemente da nacionalidade possuída pelos pais. Para uma discussão sobre as diferenças entre o "ius soli" e o "ius sanguinis", e as outras condições para a aquisição da cidadania, sugere-se a leitura de Thomas Janoski, *The Ironies of Citizenship: Naturalization and Integration in Industrialized Countries,* Cambridge, 2010.

[21] Dilcia Yean e Violeta Bosico c. República Dominicana, cit. para. 3

[22] *ibid.*

[23] *ibid.* § 134

vulnerabilidade resultante da apátrida, influenciou o livre desenvolvimento da sua personalidade, uma vez que havia impedido o acesso aos seus direitos e à proteção especial a que tinham direito.

A Corte observa que, por razões discriminatórias, o Estado não concedeu a cidadania às crianças, violando o direito à nacionalidade das mesmas, desconsiderando, assim, o seu estatuto jurídico e seu direito a um nome e negando qualquer proteção social[24].

Portanto, através deste caso, a Corte Interamericana considerou que nem mesmo uma aplicação tardia de declaração de nascimento pode ser um obstáculo ao exercício da cidadania, especialmente para os dominicanos de origem haitiana, que pertencem a um sector vulnerável da população na República Dominicana[25].

No entanto, apesar de ter indemnizado em um curto espaço de tempo as duas crianças haitianas por danos, o Governo da República Dominicana não parece ter mudado a sua atitude para com a minoria haitiana e, portanto, aos filhos deste último: em uma sentença proferida em 23 de setembro de 2013, de fato, o Tribunal Constitucional Dominicano, de fato, privou de cidadania todos os dominicanos de ascendência haitiana, o que provocou fortes reações na opinião pública dentro e fora das fronteiras nacionais. Os juízes constitucionais argumentaram que todos os cidadãos nascidos no território têm direito à cidadania dominicana, com exceção dos que nascem de "estrangeiros em trânsito", que, traduzido, significa negar a cada filho de pai haitiano um acesso a cidadania Dominicana[26].

É evidente, portanto, que apelos formais dos juízes de San José, aparecem aos olhos do legislador nacional, mais como um obstáculo a ser superado ou como uma recomendação para contornar, que como indicações com base nas quais direcionar sua legislação e jurisprudência.

E nada vale a nova decisão da Corte Interamericana, em que se afirma que «quando um Estado toma uma decisão que envolve uma restrição ao exercício dos direitos de uma criança, é absolutamente necessário levar em conta o seu "Interés superior" e observar estritamente as disposições que regem esta matéria.

Além disso, o Tribunal considerou que "toda a criança deve permanecer dentro de sua própria família e, portanto, a separação judicial de crianças de seus pais só é concedida, quando devidamente justificada no melhor interesse da criança".

Questão resolvida? Nem um pouco. Com a nova decisão do Tribunal Constitucional Dominicano[27], alguns meses mais tarde, foi questionada a própria permanência do Estado dominicano no sistema interamericano de direitos humanos!

Nestas circunstâncias, não há dúvida que um verdadeiro diálogo entre os dois tribunais, no momento, parece mais uma quimera do que uma possibilidade real.

4. Algumas *não* conclusões

Por comparação entre as duas realidades, vimos, como era lógico de esperar, uma imagem muito desigual em relação ao desenvolvimento dos direitos das crianças, e os problemas

[24] *ibid.* § 186-187

[25] *ibid.* § 192

[26] *ibid* ponto 1.1.1. p.53, onde lemos que: "*...Según el artículo 11.1 de dicha Carta Magna, la nacionalidad dominicana podía ser adquirida por "(...) 1. Todas las personas que nacieren en el territorio de la República,* ***con excepción de los hijos legítimos de los extranjeros residentes en el país en representación diplomática o los que estén de tránsito en él***".

[27] TC/0256/14 em 4 de Novembro 2014

que encontramos na jurisprudência do TEDH são muito diferentes daqueles que surgiram no contexto Interamericano:
mas, apesar da diferença de situações, problemas e prioridades que definem as duas situações específicas, é possível observar a existência de um núcleo comum entre as pronúncias dos dois Tribunais, no desenvolvimento dos conteúdos do interesse superior da criança.
Um primeiro ponto em comum é dado pela insistência dos juízes de ambos os tribunais sobre o direito da criança a um relacionamento com ambos os pais: a família, na verdade, é considerada como o contexto primário para o desenvolvimento da criança e para o exercício dos seus direitos e, até mesmo quando a unidade da mesma está em perigo, é no melhor interesse da criança que todos os operadores devem fazer os possíveis para salvaguardar os seus relacionamentos significativos.
Outro fator importante a ter em conta, em todos os assuntos que afetam as crianças, é também o fator tempo: a adequação de uma medida tomada para a criança deve ser julgada, na verdade, também pela velocidade de sua implementação.
Os processos que envolvem menores, portanto, requerem um tratamento urgente, uma vez que a passagem do tempo pode levar a consequências irreparáveis para a proteção das relações estabelecidas por menores de idade, ou para o desenvolvimento saudável de suas personalidades.
O fator "tempo" desempenha, portanto, um papel fundamental na avaliação dos interesses da criança: muitas vezes, de fato, os conflitos constantes entre os pais, se juntam à duração excessiva do processo (em muitos Países europeus) ou obstrução dos mesmos Países (na América Latina), e faz com que o "melhor interesse" da criança no momento em que sofre um dano aos seus direitos, já não corresponda ao "melhor interesse" da criança no final do julgamento.
É aqui que desempenham um papel fundamental os tribunais internos dos Estados: a partir dos resultados do direito internacional, temos observado que o nível nacional é tão funcionalmente mais adequado para servir, de uma maneira imediata e direta, os interesses das crianças. Em face do exposto, não há dúvida de que é necessário fazer todos os esforços possíveis para começar a desenvolver ou reforçar ainda mais o sistema de cooperação entre os tribunais nacionais e jurisdições internacionais, já que é sobre a proteção dos sujeitos mais vulneráveis que é jogada muita da credibilidade e da eficácia dos sistemas que protegem os direitos humanos.
Assim como parece urgente a adoção de uma abordagem multidisciplinar, uma vez que, a fim de compreender se um juízo particular foi ou não contrário aos interesses da criança, é necessário usar várias figuras especializadas: torna-se, portanto, essencial a ajuda de especialistas de âmbito da investigação médica, psicológica, sociológica e antropológica para compreender que tipo de efeitos podem surgir, para o desenvolvimento de uma criança, de uma opção judicial particular, dando especial atenção ao contexto familiar e ambiente social em que ela é colocada.
Cristalizar na "fórmula standard" o que é "bom" para a criança, independentemente da consideração de seu quadro de referência, podem, na verdade, levar a soluções diametralmente opostas àquelas que devem ser perseguidas[28].
Como resultado, a formação permanente dos juízes que lidam com os direitos das crianças deve ser considerada como uma questão de primordial importância. Além de reforçar uma

[28] Cfr. A. Dundes Renteln, *The Cultural Defense,* Oxford, 2004, 48-63 e 114-138. A autora analisa as implicações legais de algumas práticas culturais feitas contra as crianças, mostrando como o fato de evitar de considerar o contexto cultural leva a decisões prejudiciais do "melhor interesse" da criança envolvida no caso.

atualização constante sobre a nova legislação e jurisprudência, seria necessário, na verdade, repensar o próprio papel do juiz na utilização de modalidades de intervenção ou nos tipos de medidas a tomar no concreto que, por razões óbvias, devem diferir daquelas dos juízes que trabalham em outros ramos do direito.

Ainda que preservando ao mesmo tempo a sua imparcialidade, de fato, o juiz que lida com os direitos das crianças, não se qualifica como o proclamador de uma mera "voluntas legis", mas como aquele que lidera, em harmonia com os outros operadores envolvidos, uma viagem educacional precisa, atento a que os direitos humanos fundamentais sejam salvaguardados na prática.

Será, então, tarefa do juiz de Menores não limitar-se a romper os laços e reduzir poderes, mas encorajar, como lhe é devido e na medida do possível, o restabelecimento de relações significativas, através de decisões que são "judiciosas e não apenas judiciais[29].

[29] A expressão é o juiz de menores belga Guy Blondeel, que usou em seu discurso intitulado, *"Comment le jege peut-il évaluer l'interêt de l'enfant?"*, em uma conferência sobre «Divorces conflictuales et interêt de l'enfant», organizado pela associação "Cuples et familles", a Malonne (Bélgica) em 23 Setembro 2009.

Bibliografia

Distefano M. (2009), Educazione religiosa del minore e sottrazione internazionale di minori: l'ottimismo teorico della Corte europea dei diritti dell'uomo nel caso Neulinger, *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 3, p. 886.

Dogliotti M. (1992), Che cos'è l'interesse del minore, in Diritto della famiglia e delle persone, 1093.

Dosi G. (1995), Dall'interesse ai diritti del minore: alcune riflessioni*, Diritto della famiglia e delle persone*, 1604.

Dulitzky A.E. (2007) El Principio de Igualdad y No Discriminación. Claroscuros de la Jurisprudencia Interamericana, *Anuario de Derechos Humanos*, p. 15-32.

Dundes Renteln A. (2004), *The Cultural Defense*. Oxford.

Janoski T. (2010), *The Ironies of Citizenship: Naturalization and Integration in Industrialized Countries*. Cambridge.

Khazova O. (2016), Interpreting and applying the best interests of the child: the main challenges in AA. VV., *The best interests of the child – A dialogue between theory and practice*. Strasbourg, 30

LeBlanc L. J. (1995) *The Convention on the Rights of the Child*. Lincoln and London.

Saulle M.R. (1994) *Codice internazionale dei diritti del minor*e. Napoli, 24-26

Thery I. (1992), Nouveaux droits de l'enfant, la potion magique? *2*, *Esprit*.

Veerman P.E. (1992) *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Leiden, 155

AS LINGUAGENS DOS BEBÊS: UM ESTUDO SOBRE A COMUNICAÇÃO INFANTIL EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA - BRASIL

Viviane Maria Alessi[1]
Marynelma Camargo Garanhani[2]

Resumo

O estudo, realizado por investigadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná (NEPIE-UFPR), é o recorte de uma pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da referida universidade (PPGE-UFPR), sob o tema as linguagens dos bebês de 8 a 24 meses**.** A literatura brasileira (RAMOS, 2010, CASTRO, 2011; SESTINI, 2008; SCHMIDTT, 2008) assegura que as linguagens infantis envolvem gestos, expressões faciais, choro, risos, entre outros. Delgado e Martins Filho (2013, p. 21) afirmam que "os bebês usam a linguagem da não palavra, mas comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções, dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade aos seus modos de dizer". Estas considerações nos mobilizaram a investigar como os bebês se comunicam no contexto de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba (Paraná-Brasil). E, para isto, foram observados bebês de uma turma de berçário, durante um ano, em situações cotidianas de interação com seus pares e adultos. Para a análise dos dados utilizamos como aporte teórico os estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin, em especial as obras de Volochínov (2013) e Bakhtin (2011, 2010) que destacam a situação extraverbal que envolve o espaço, sentido e valores que permeiam a expressão comunicativa, marcada ainda por diferentes entonações e sempre dirigida socialmente; além da presença e influência do outro na constituição do indivíduo. Essas ideias foram complementadas pela teoria de psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon (2007, 2008) ao trazer considerações basilares sobre o desenvolvimento infantil e, em especial, sobre o movimento, afetividade e imitação (gesto). As análises de resultados preliminares, com base no referencial teórico

[1] UFPR-BRASIL. Contato: vivialessi@hotmail.com

[2] UFPR-BRASIL. Contato: marynelma@ufpr.br

adotado, nos permitem interpretar que os movimentos expressivos dos bebês, únicos e singulares, possibilitam a interação e comunicação com o outro e com o mundo, por meio do corpo. Nesse sentido, as formas de comunicação utilizadas pelos bebês são extremamente complexas. Tendo em vista que o bebê precisa se fazer entender diante do outro para ter suas necessidades e vontades atendidas e que, algumas vezes, essa leitura não corresponde à real intenção, temos uma comunicação que, particularmente, consideramos complexa e desafiante, ou seja, a construção de uma relação dialógica com os bebês, mesmo quando estes ainda não utilizam a oralidade.

Palavras-chave

linguagem; bebês; educação infantil; corpo e movimento.

Introdução

O estudo, desenvolvido por investigadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná (NEPIE-UFPR), é o recorte de uma pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da referida universidade (PPGE-UFPR), sob o tema as linguagens dos bebês de 8 a 24 meses.

Pesquisas realizadas no Brasil (RAMOS, 2010, CASTRO, 2011; SESTINI, 2008; SCHMIDTT, 2008) asseguram que as linguagens infantis envolvem gestos, expressões faciais, choro, risos, entre outros. Segundo Delgado e Martins Filho (2013) os bebês usam "a linguagem da não palavra, mas comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções, dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade aos seus modos de dizer" (DELGADO; MARTINS FILHO, 2013, p. 21).

De forma geral, as pesquisas corroboram para exemplificar que "as crianças lançam mão do corpo para comunicar, interagir, experimentar e o fazem de modo intencional" (COUTINHO, 2010, p. 128). E o outro tem um papel primordial neste processo, como aquele que atribui sentido à manifestação da criança, responde e serve de referência, mediando o processo de desenvolvimento e aprendizagem, visto que o desenvolvimento é um "processo de construção social que se dá nas e através das ações e interações estabelecidas por esses indivíduos com outras pessoas, em ambientes social e culturalmente organizados" (ROSSETTI-FERREIRA, et. al., 2009, p. 444).

Estas considerações nos mobilizaram a investigar como os bebês se comunicam no contexto de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba (Paraná-Brasil). E, para isto, foram observados bebês de uma turma de berçário[3], durante um ano, em situações cotidianas de interação com seus pares e adultos. Essas observações foram registradas em notas de campo e através de filmagens. Desta forma, os dados são apresentados por meio dos registros escritos e imagens obtidas a partir da seleção das filmagens realizadas na instituição.

Para subsidiar a análise utilizamos como referencial teórico os estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin, em especial as obras de Volochínov (2013) e Bakhtin (2011, 2010) que destacam a situação extraverbal, as entonações e a presença/ influência do outro na constituição do indivíduo. Essas ideias foram complementadas pela teoria de psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon (2007, 2008) ao trazer considerações basilares sobre o desenvolvimento infantil e, em especial, sobre o movimento, a afetividade e a imitação.

1. O Círculo de Bakhtin e Henri Wallon

O Círculo de Bakhtin[4] teve como principais integrantes os russos Bakhtin, Volochínov e Medviédev e aborda a linguagem em uma perspectiva dialógica, que considera o homem como ser de linguagem, constituído em permanente interação com o outro.

[3] Os CMEIs de Curitiba organizam as turmas em: Berçário (3 a 24 meses), Maternal (2 a 3 anos) e Pré-escola (4 a 5 anos).

[4] O grupo reuniu-se entre 1919 e 1929. Este nome foi atribuído, posteriormente, por estudiosos do grupo. É também chamado: Círculo de Leningrado.

Os estudos realizados pelo grupo, e que temos acesso até este momento, não aprofundaram suficientemente a discussão sobre a linguagem não-verbal, mas destacam alguns elementos que apoiam nosso estudo, como a situação extraverbal que deve ser considerada: o espaço, o sentido e os valores que permeiam a expressão comunicativa, marcada ainda por diferentes entonações, sempre dirigida socialmente e a presença e influência do Outro na constituição do indivíduo.

O contexto extraverbal da enunciação se compõem de três aspectos: espaço, sentidos e valores, ou seja, "1) um horizonte espacial compartilhado por ambos os falantes (a unidade visível [...]); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação, igualmente compartilhado pelos dois, e, finalmente, 3) a valoração compartilhada pelos dois, desta situação" (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 78).

Outro aspecto destacado pelo Círculo, diz respeito a entonação[5] que ocorre pela "elevação ou descanso da voz e expressa nossa atitude em relação ao objeto da enunciação, atitude que pode ser feliz, aflita, entusiasmada, interrogativa, etc." (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 147). A forma como proferimos uma mesma palavra pode mudar totalmente o seu sentido. A entonação exprime as apreciações ou o acento de valor dos interlocutores. "[...] É na entonação que a valoração encontra sua expressão mais pura. A entonação estabelece um vínculo estreito entre a palavra e o contexto extraverbal: a entonação viva parece conduzir a palavra além das fronteiras verbais" (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 81).

Neste processo o outro com o qual interagimos tem um papel primordial. As respostas dos outros, também chamadas de réplicas[6] por Bakhtin (2011), contribuem para a ampliação da linguagem. Na medida em que o outro-participante da situação compreende – em função de todo o contexto extraverbal, das entonações e expressão da criança, o seu querer-dizer, a sua intenção e/ou necessidade –, emite respostas/signos que lhe permitem fazer associações e utilizá-los em outros momentos semelhantes. Essa ideia reflete a importância do papel do adulto mediante a ação comunicativa da criança, no sentido de verbalizar para ela o seu gesto, auxiliando-a na atribuição do sentido e, posteriormente, na construção da linguagem verbal.

As ideias do Círculo de Bakhtin podem ser complementadas pelos estudos wallonianos. Henri Wallon (1879-1962) filósofo, médico e psicólogo francês, foi responsável pela construção de uma teoria psicogenética, conhecida como psicogênese da pessoa completa e a elaboração de um projeto político educacional francês[7].

[5] Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2009) aparece o termo **entoação**. Nos livros *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2011) e *Para uma filosofia do ato* (BAKTHIN, 2010) aparece **entonação**. De acordo com o dicionário (GREGÓRIO, s.d.) na língua portuguesa as duas palavras são sinônimas, sendo que entonação é mais comum no português utilizado no Brasil (DICIO, 2009-2015).

[6] Nas réplicas do diálogo são estabelecidas relações do tipo: "pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc." (BAKHTIN, 2011, p. 275)

[7] Trata-se do Projeto de Reforma de Ensino Langevin-Wallon que foi submetido à Assembleia Nacional em 1946, mas não chegou a ser aprovado. Ver Gratiot-Alfandéry (2010).

Wallon propõe um estudo integrado do desenvolvimento infantil, englobando os campos funcionais da afetividade, do movimento, da inteligência[8] – a psicogênese da pessoa completa, na relação com o meio. A pessoa completa integra todos estes campos, sendo ela também considerada um campo funcional. No início do processo de desenvolvimento, um campo predomina sobre os outros, mas, aos poucos, vão adquirindo uma interdependência. Assim como o Círculo, Wallon também destaca a questão da interação, uma vez que "a criança já no início do seu desenvolvimento estabelece uma relação de comunicação com o meio, através da seleção de movimentos do corpo que garantem a sua aproximação com o outro e a satisfação de suas necessidades" (GARANHANI, 2004, p. 23).

Segundo Wallon, durante o primeiro ano de vida ocorre o **estágio**[9] **impulsivo-emocional** no qual a criança constrói sua interação com o meio através da emoção, considerada como exteriorização da afetividade. Impossibilitada de agir sobre a realidade exterior, a afetividade irá orientar as primeiras reações dos bebês destinadas aos adultos. O choro, por exemplo, é acolhido e interpretado pelo adulto que atende à manifestação do bebê e o alimenta, troca a fralda ou pega no colo, intermediando assim sua relação com o mundo. Neste estágio, destaca Galvão (1995, p. 45), há "(...) uma afetividade impulsiva, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas".

É importante ressaltar que para Wallon (2007) as emoções, sentimentos e desejos[10] são manifestações da vida afetiva. As emoções, diferente da afetividade, envolvem uma série de alterações orgânicas, alterações na postura, mímica facial, gestos. A emoção é denominada de atividade próprioplástica, pois tem um "caráter de plasticidade corporal, ela esculpe o corpo, se fazendo visível ao outro" (CERISARA, 1997, p. 44), ou seja, ela é fisiológica e acompanhada "de modificações visíveis do exterior, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano" (GALVÃO, 1995, p. 62).

Sobre o caráter contagioso das emoções, o autor afirma que as atitudes que compõem as emoções, "os efeitos sonoros e visuais que delas resultam são para o outro estimulações de extremo interesse, que têm o poder de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas, ou seja, relacionadas com a situação da qual são efeito e indício" (WALLON, 2007, p. 122).

No ato motor, outro campo funcional, Wallon (2007) afirma que os primeiros movimentos do recém-nascido são expressivos na medida em que sinalizam ao adulto sua disposição individual (GALVÃO, 2001). Antes de agir sobre o meio físico, explorando os objetos que estão à sua volta, há o movimento expressivo da criança, que atua e mobiliza o meio humano. Dessa forma, a primeira função do movimento infantil é afetiva.

Aqui fazemos uma interface com o **segundo estágio: o sensório motor e projetivo** (de um aos três anos). A partir do primeiro ano de vida o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. Muito mais do que o simples manuseio das coisas, esta etapa corresponde a uma relação ampla e diferenciada entre as percepções e os movimentos. Mais tarde, a aquisição da marcha e o desenvolvimento da linguagem também vão contribuir para o processo de exploração do mundo físico, exteriorização do pensamento e o processo de individualização.

---

[8] Conforme ressalta Garanhani (2005) esses conjuntos ou domínios funcionais também aparecem com outros sinônimos como conhecimento/ cognição e ato motor.

[9] São 5 os estágios apresentados por Wallon: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial e adolescência. Em função da faixa etária das crianças que participaram da pesquisa, neste artigo nos deteremos aos dois primeiros.

[10] Sentimentos e paixões necessitam de maior participação da cognição (CERISARA, 1997).

A teoria walloniana atribui ao ato motor diversos papéis, tanto na relação com o meio físico, quanto na afetividade e na cognição. O estudo do movimento está vinculado ao estudo da função muscular. "A musculatura possui duas funções: a função cinética, que regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares, e é o responsável pelo movimento propriamente dito; e a função postural ou tônica, que regula a variação no grau de tensão (tônus) dos músculos" (GALVÃO, 1995, p. 69). Nesse sentido, é preciso admitir que a atividade muscular ocorre mesmo sem haver deslocamentos do corpo no espaço.

Quando constata que sua ação produziu o efeito esperado, a criança a reproduz em um movimento nomeado de **reação circular**, ou seja, a mudança ocorrida no campo da atividade ou de percepção, faz com que a criança perceba o efeito/consequência de seus atos/gestos, e volte a repeti-lo no intuito de fazer durar ou reproduzir a sensação vivenciada anteriormente. Com isso o gesto acaba se especificando cada vez mais.

Wallon (2007) destaca que a reação circular é constante na criança. No caso dos balbucios, por exemplo, os sons produzidos pelos bebês de maneira fortuita são repetidos e, com o passar do tempo, modificados através da audição dos mesmos – percepção auditiva e vocal. As reações circulares "são o princípio dos primeiros exercícios espontâneos a que se entrega a criança pequena" (WALLON, 2007, p. 53).

Todo esse processo corrobora para o domínio do ato motor que engloba desde a reação circular, quando um determinado movimento provoca uma sensação, que é relacionada ao ato realizado; a adequação das estruturas motoras (automatismo, naturais ou aprendidos) às estruturas dos objetos; e aptidão para reconhecer as possibilidades mecânica e espaciais oferecidas pelo campo tendo em vista o resultado esperado, ou seja, a inteligência prática.

É importante ressaltar que "nem toda reprodução de uma impressão sensorial de origem alheia merece ser classificada de imitação. Assim, a repetição imediatamente consecutiva e como que em eco do gesto ou do som que acaba de ser visto ou ouvido está mais próxima da mera atividade circular" (WALLON, 2007, p. 143). Neste sentido, o que acabamos convencionando como imitação, na perspectiva walloniana pode ser considerado como gesto de acompanhamento ou reação circular. Para o autor, a imitação não acontece antes da segunda metade do segundo ano de vida e tem um processo de construção muito complexo, que vai se efetivar no terceiro estágio, por volta dos seis anos (WALLON, 2008).

Tecidas estas breves considerações sobre o referencial teórico que subsidia nossa investigação, passamos à análise de algumas situações presenciadas durante a pesquisa de campo, enfatizando que se trata de um recorte que optamos, neste momento, mas que é plausível de inúmeras possibilidades de análises e inferências.

2. Análise das linguagens dos bebês

A pesquisa foi realizada em uma turma de Berçário (composta por 18 crianças de 8 meses a 2 anos, atendidas por 3 professoras) de um Centro Municipal de Educação de Curitiba durante o período de um ano, com observações em dias e períodos alternados.

Submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR, a pesquisa foi aprovada pelo referido Comitê sob o parecer n° 870.932, em 13 de novembro de 2014, e utilizou como procedimentos metodológicos as observações, acompanhadas de notas de campo e filmagens. Durante as observações, foram realizadas pequenas notas para auxiliar nas anotações mais densas que foram produzidas após a saída da instituição. Alguns momentos vivenciados pelas crianças, em que se percebeu um maior entrosamento e comunicação entre elas e que seriam potencialmente ricos para elucidar a pesquisa, foram gravados com uma máquina fotográfica no modo vídeo.

Ao transcrever as ações e movimentos expressivos das crianças, mesmo considerando o proposto pela Resolução n. 466/2012[11], que prevê que os participantes da pesquisa sejam mantidos no anonimato, o Comitê de Ética em Pesquisa aprovou a nossa proposição para que as crianças fossem identificadas com o seu próprio nome, visto que, o "nosso nome é importante para contribuir com nossa constituição como sujeitos-cidadãos, com nossa identidade, com nossa autoimagem" (LEITE, 2003, p. 94). Além disso, essa alternativa, em consonância com o referencial teórico que embasa a pesquisa, garante a sua condição de sujeito, considera a sua identidade, não as deixando no anonimato (KRAMER, 2002). Dessa forma, de acordo com o consentimento da família, foi indicado o primeiro nome de cada criança para descrever suas ações/comunicações. Exceção foi feita apenas no caso dos pais e/ou responsáveis que optaram para que os nomes de seus filhos não fossem divulgados, utilizando-se, assim, nomes fictícios para a identificação dessas crianças, pois no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os responsáveis puderam opinar entre divulgar o nome real da criança ou atribuir outro nome para identificá-la. No caso das profissionais responsáveis pela turma, as identificamos como professoras.
Durante a pesquisa de campo observamos diversas manifestações infantis envolvendo outras crianças e/ou adultos. Os dados produzidos foram organizados, para a análise, em situações[12]. As situações são compostas por notas de campo e sequências de imagens obtidas a partir das filmagens realizadas durante as observações. Para este estudo, definimos duas situações para exemplificar algumas ideias apresentadas no referencial teórico.

Situação 1: brincadeira no armário

Ao final da tarde as crianças começam a receber a última refeição servida no CMEI: a janta. Heloyse (16 meses) e Isadora (15 meses) protagonizam uma gostosa brincadeira dentro de um nicho do armário (SEQUÊNCIA DE IMAGENS 1). Heloyse é a primeira a entrar. Isadora e Isabela aparecem e logo Heloyse sai. Isadora ocupa o seu espaço. Depois, vai atrás de Heloyse, como se a estivesse procurando e, ao encontrá-la, solta uma risadinha, correspondida pela colega. Ela faz isso repetidas vezes, sempre acompanhada por uma gostosa gargalhada das duas ao se reencontrarem. Depois Heloyse volta ao nicho e Isadora também quer entrar. As duas parecem que não irão se entender, pois Heloyse começa a chorar solicitando a saída da colega (ou a sua própria saída) (notas de campo 09/04/2014).

[11] Estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

[12] Volochínov (1930/2013) considera situação como a circunstância de um acontecimento dado. "A situação – em francês: *la situation* – indica a circunstância, a condição em que algo ocorre. Na maior parte das vezes, esta palavra é usada para indicar cada momento particular da interação das personagens de uma obra teatral" (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 150).

SEQUÊNCIA DE IMAGENS 1 – O ARMÁRIO

FONTE: A autora (2014)

Essa foi uma brincadeira que se iniciou a partir da repetição das crianças. Isadora e Heloyse brincam de entrar e sair do nicho do armário. Wallon (2007) nos lembra que "o gosto pela repetição, o prazer nos atos ou coisas reencontradas são evidentes na criança pequena, deve a isso sua perseverança indispensável para a aprendizagem, ficando longos períodos tomadas por operações puramente lúdicas" (WALLON, 2007, p. 140-141). O que pode ser observado nos chamados jogos de alternância (WALLON, 2007), em que a criança produz diferentes atos como dar e receber, esconder e revelar, soltar e pegar, como foi a brincadeira de esconder-se dentro do armário.

Nesta faixa etária, as crianças estão no estágio sensório-motor, como destaca Wallon (2007), em que ocorre a exploração sensorial e motora do mundo físico. Entrar e sair do armário, esconder-se e ser encontrada pela colega são movimentos que foram repetidos por Heloyse e Isadora, e se transformaram em brincadeira, através da reação circular.

Ramos (2012), baseada no Círculo de Bakhtin, elucida que a comunicação entre os bebês é um "processo que envolve acordos entre parceiros, partilha de intenções e negociações de significados em situações socialmente relevantes e afetivamente envolventes" (RAMOS, 2012, p. 46). Esse revezamento no movimento de ora esconder-se e ora procurar a colega foi partilhado entre as meninas sem nenhuma orientação externa de um adulto. Foi algo que surgiu de uma relação espontânea e prazerosa construída pelas crianças e nos mostra que o prazer na repetição dos atos leva a uma ação lúdica que proporciona comunicação entre os bebês.

Situação 2: afetividade

São 15 crianças na sala. É uma segunda-feira e é comum que uma ou outra criança, mesmo habituada ao ambiente do CMEI, apresente alguma recaída por conta do final de semana e chore, principalmente no início da manhã dos primeiros meses do ano. Fernando (16 meses) é uma delas neste dia. Ele chora bastante e fala **mamãe**, várias vezes. Isadora (17 meses) está ao seu lado, com um livro de pano e, em determinado momento, passa a mão sobre a cabeça do colega (notas de campo, 02/06/2014).

Nas cenas da SEQUÊNCIA DE IMAGENS 2 podemos ver o momento em que Isadora passa a mão na cabeça de Fernando.

SEQUÊNCIA DE IMAGENS 2 – ISADORA E FERNANDO

FONTE: A autora (2014)

Aqui temos duas situações que merecem destaque. A primeira se refere ao ato de Fernando externalizar, através do choro, algo que lhe afeta e, desta forma, comunicar sua vontade e/ou necessidade. Ele iniciou na instituição em abril e, após um período de bastante choro – em função do momento difícil que é para a criança sair do ambiente familiar e das pessoas que são comuns ao seu convívio, e passar a frequentar um outro espaço, com outras pessoas –, ele aparenta estar habituado ao ambiente e rotina do CMEI. Contudo, a segunda-feira acaba sempre sendo um dia tenso, principalmente, no início da manhã e nos primeiros meses do início do ano, pois a criança passa o final de semana em companhia da família e sente romper essa relação, mais uma vez, a cada nova semana. É o que pode ter ocorrido com Fernando que, no início da manhã de uma segunda-feira, chora muito e chama pela mãe.

O choro pode ter diferentes sentidos e tem o poder mobilizador do meio humano, conforme ressaltou Wallon (2007). Em sua tese, Santos (2012) salienta que

> o choro da criança deveria ser um direito, compreendido como manifestação da linguagem, quando a palavra, ainda em construção, não é suficiente. E se, por ventura, a criança já recorre à palavra, que o choro seja prerrogativa para estabelecer possibilidade de inter-ação daqueles que cuidam/educam, em espaços institucionalizados ou fora deles. Resumindo, é necessário considerar que o choro faz parte de uma dimensão comunicativa, que pode e deve conviver com a palavra. Pensar o choro como uma experiência de vida (SANTOS, 2012, p. 187).

Em relação a este aspecto faz-se necessário considerar que, infelizmente, ainda ouvimos circular o discurso de que a professora deve evitar de pegar a criança no colo durante esse período para que ela não fique mal-acostumada. Este deveria ser um discurso superado uma vez que entendemos a situação delicada pela qual a criança está passando e a necessidade de acolher ao seu enunciado. O choro do Fernando – assim como de outras crianças – é uma forma, por ele encontrada, para sinalizar que algo não está bem. O enunciado dele aguarda uma resposta, uma réplica do outro (BAKHTIN, 2011) que poderia ser um colo que acalenta, acolhe e protege.

A segunda situação de destaque diz respeito à reação de Isadora, ou seja, sua resposta perante o choro do Fernando. Temos, então, um exemplo da afetividade presente nos dois sujeitos. No Fernando que chora por algo que lhe afeta e na Isadora que se sente afetada pelo choro do Fernando e faz carinho no colega na tentativa de acalmá-lo. Acalentar o bebê que chora é uma demonstração de que Isadora foi mobilizada pelo choro dele.

Vale ressaltar que para Wallon emoção não é a mesma coisa que afetividade. Mahoney e Almeida (2005, p. 19) elucidam, com base nos estudos wallonianos, que a afetividade "refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis", enquanto a emoção "é a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico" (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 20). Nesse sentido, estar longe de casa e sentir falta dos familiares podem ter sido algumas situações do meio que afetaram Fernando, que expressou essas emoções através do choro.

Reconhecer o choro como uma linguagem infantil e buscar compreender o seu real sentido, tendo em vista o contexto extraverbal, permite com que o outro-adulto tenha uma atitude responsiva ativa para com a criança (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Assim, destacamos a importância do Outro na construção de uma relação dialógica com a criança. Um outro-adulto que, atendo às manifestações infantis, responde às suas necessidades.

Conclusões preliminares e considerações finais

Observando as expressões faciais, choro, riso, gesto, e tantas outras formas comunicativas encontradas pelas crianças, apresentadas nas situações observadas, percebemos que são linguagens únicas e singulares, com sentido próprio. Geraldi (2015, p. 10) nos lembra que "em linguagem, a repetição é já outro enunciado". Mesmo um gesto de imitação realizado por uma criança, é um novo enunciado, produzido em um momento único e com um sentido singular.

Desta forma, as análises de resultados preliminares, com base no referencial teórico adotado, nos permitem interpretar que os movimentos expressivos dos bebês, únicos e singulares, possibilitam a interação e comunicação com o outro e com o mundo, por meio do corpo.

Dias (2010) considera a linguagem verbal como a mais complexa, sendo o último modo de comunicação a se desenvolver e o seu "pleno desenvolvimento depende da boa evolução das comunicações primárias" (DIAS, 2010, p. 107). Nós diríamos que, mesmo diante da complexidade da linguagem verbal, as outras formas de comunicação utilizadas pelos bebês também têm seu grau de complexidade. Tendo em vista que o bebê precisa se fazer entender diante do outro para ter suas necessidades e vontades atendidas e que, algumas vezes, essa leitura não corresponde à real intenção. Enfim, temos uma comunicação que, particularmente, consideramos complexa e desafiante: construir uma relação dialógica com os bebês, mesmo quando estes ainda não utilizam da oralidade.

Referências

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. (2009) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BAKHTIN, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores

_____. (2011). *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de BEZERRA, Paulo. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (2012). Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012. *Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 19/02/2015.

CASTRO, J. S. (2011). *A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

CERISARA, A. B. (1997). A psicogenética de Wallon e a educação infantil. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 15, n. 28, jul. /dez, p. 35-50

COUTINHO, A. M. S. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Programa de Pós-graduação em Estudos da Criança, área Sociologia da Infância. Braga: Universidade do Minho.

DELGADO, A. C. C.; MARTINS FILHO, A. J. (2013). Apresentação do Dossiê Bebês e crianças pequenas em contextos coletivos de educação. *Pro-posições*. v. 24, n. 3 (72), set. /dez., p. 21-30.

DIAS, F. (2010). O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição da linguagem. *Letrônica*. v.3, n.2, dez., p. 106-119.

ENTONAÇÃO. In: GREGÓRIO, S. B. *Dicionário de Linguística*. s.d. Disponível em: <https://sites.google.com/site/dicionariodelinguistica/entonacao>. Acesso em: 12/06/2015.

ENTOAÇÃO. In: DICIO. (2009-2015). *Dicionário online de português*. Disponível em: <http://duvidas.dicio.com.br/entoacao-ou-entonacao/>. Acesso em 12/06/2015.

GALVÃO, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2001). Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais. *Revista paulista de educação Física*, São Paulo, sup. 4, p. 15-31.

GARANHANI, M. C. (2004). *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. (2005). O movimento da criança no contexto da educação infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. *Contrapontos*, vol. 6, n. 1,. Itajaí, jan./abr., p. 81-93

GERALDI, J. W. (2015). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. (2010). *Henri Wallon*. Recife: Massangana.

KRAMER, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 116, jul.p. 41-59

LEITE, M. I. (2003). O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. (p. 73-96).Campinas: Papirus

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 20, p. 11-30.

SCHMIDTT, R. V. (2008). *"Mas eu não falo a língua deles!" As relações sociais de bebês num contexto da educação infantil*. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

SESTINI, A. E. (2008) *Interação social e comunicação no primeiro ano de vida*. Tese Psicologia, Universidade de São Paulo.

RAMOS, T. K. G. (2010). *As crianças em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico.* Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

_____. (2012). Conhecendo a criança no berçário: suas tramas, investigações e interlocução ativa. In: RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Sousa**.** *Os saberes e as falas de bebês e suas professoras*. (p. 43-57). Belo Horizonte: Autêntica

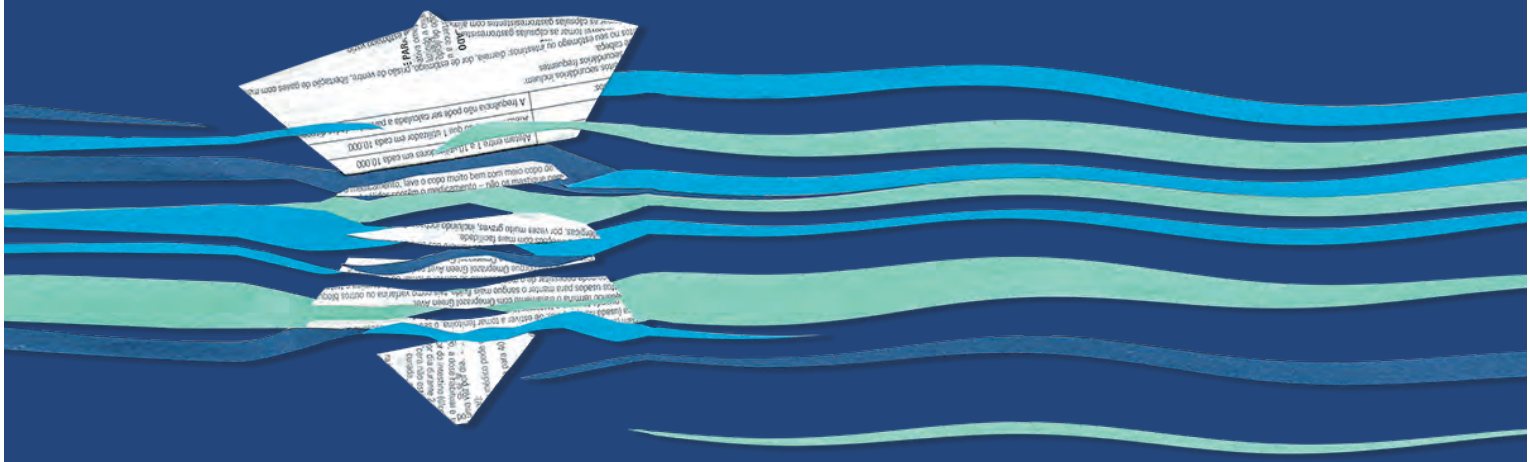
ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, julho/setembro, *20*(3), 437-464.

SANTOS, N. A. S. (2012). *Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

VOLOCHÍNOV, V. N. (2013). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores.

WALLON, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2008). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis, RJ: Vozes.



Bloco 3

TRAVESSIAS E TRAVESSURAS NOS ESTUDOS DA CRIANÇA

Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança.

ÍNDICE BLOCO 3

ICONOGRAFIA DA INFÂNCIA EM COMUNIDADES LITORÂNEAS NO NORDESTE BRASILEIRO: IMAGENS COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL. 637

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO FRENTE À RESOLUÇÃO 1/2011: AVANÇOS E DESAFIOS 649

TURNEN E "BRINCAR E SE-MOVIMENTAR": ELEMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICO PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS 659

ROTINAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: O LUGAR DA DIFERENÇA ENQUANTO EXPERIÊNCIA COM O OUTRO E COMO IRRUPÇÃO DO INESPERADO 669

AS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS COMO EIXO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A INFÂNCIA 681

ESCOLAS PÚBLICAS CARIOCAS E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE* 693

ENTRE MENINOS E MENINAS: FRONTEIRAS DE GÊNERO BORRADAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 705

PORTO DE APOIO À FAMÍLIA - UM PERCURSO 717

CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA FORMAÇÃO À AÇÃO. 725

IMPLICAÇÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA OBRIGATORIEDADE DA PRÉ-ESCOLA 741

ESPAÇOS, PRÁTICAS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS 751

O PAPEL DO SERVIÇO SOCIAL EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERSETORIALIDADE 769

"ARTE É FAZER PEÇA DE BARRO, É UMA COISA BONITA E UMA FONTE DE RENDA": A ARTE PELAS VOZES DE CRIANÇAS DO ALTO DO MOURA 781

"PEDIR PRA TRAZER AQUI NA CRECHE, EMPRESTADA PRA GENTE": A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A TEORIA DA LINGUAGEM DE BAKHTIN, APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS 791

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS OLHARES DE PROFESSORES E DE CRIANÇAS NO BRASIL E EM PORTUGAL 803

AVÓS E NETOS NA LITERATURA INFANTIL: PRESENÇA, AUSÊNCIA E MORTE 815

A PESQUISA COM CRIANÇAS: UMA METODOLOGIA QUE SE TECEU AO CAMINHAR 825

TRAVESSIAS IMAGINATIVAS DA CRIAÇÃO NA LEITURA FÍLMICA DE MEU PÉ DE LARANJA LIMA 837

ADULTOS E CRIANÇAS COMPARTILHANDO PODERES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 849

O QUE AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE O MUNDO? ALTERIDADE E PROTAGONISMOS MARCANDO AS VOZES DAS CRIANÇAS 859

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, MIGRAÇÃO 871

RITMO ESCOLAR E INFANTIL: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE AS POLITICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS FRANCESAS E BRASILEIRAS 885

"LOS OLVIDADOS" (BUÑUEL) OU: DA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES RETRATADA NA ARTE CINEMATOGRÁFICA 897

AUMENTE O VOLUME, O PROGRAMA VAI COMEÇAR: UM ESTUDO SOBRE O RADIO NO ENSINO FUNDAMENTAL 905

O OLHAR DA CRIANÇA PARA O ESPAÇO CHAMADO BANHEIRO! 915

CRIANÇAS DE CANDOMBLÉ: REDES EDUCATIVAS, NARRATIVAS, SABERES E FOTOGRAFIAS NOS COTIDIANOS DOS TERREIROS 925

ICONOGRAFIA DA INFÂNCIA EM COMUNIDADES LITORÂNEAS NO NORDESTE BRASILEIRO: IMAGENS COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL.

Adélia Augusta Souto de Oliveira[1]
Paula Orchiucci Miura[2]
Paulo Santos Júnior[3]
Luciano Domingues Bueno[4]
Lívia Teixeira Canuto[5]

Resumo

Imagens produzidas com crianças, em projetos de intervenção e de investigação psicossociais, nas comunidades litorâneas no Nordeste brasileiro, são características de nossos estudos psicossociais realizados, desde 1998. Objetiva-se inventariar, descrever e interpretar parte da iconografia produzida a partir dos conceitos de criação e imaginação propostos por Vigostki. Para tanto, realizaram-se as etapas: identificação, digitalização e armazenamento de imagens desenvolvidas em projetos de investigação e de intervenção; codificação, categorização e ordenação em planilhas de acesso coletivo, de acordo com tipo de imagem e função exercida na investigação e interpretação. Vimos que a capacidade criativa e de imaginação são marcas humanas e necessitam se efetivar desde a infância. A iconográfica, por sua vez, potencializa a projeção da memória infantil; apresenta elementos que são previamente do conhecimento da criança; contextualiza experiências e vivências contadas e rememoradas. O método iconográfico pauta a produção imagética como autoexpressão e

[1] IP UFAL, Brasil. E-mail: adeliasouto@ip.ufal.br

[2] IP UFAL, Brasil. E-mail: paula.miura@ip.ufal.br

[3] IP UFAL, Brasil. E-mail: paulosergio_@live.com

[4] IP UFAL, Brasil. E-mail: lucianodbueno@gmail.com

[5] IP UFAL, Brasil. E-mail: livia.tcanuto@gmail.com

construção de si; resulta em produtos da imaginação criativa e em identificação da apropriação sócio-histórico-cultural, que crianças desenvolvem em seus espaços. Conclui-se que o processo de criação icônica permite o acesso aos conteúdos subjetivos, através da mediação de instrumentos imagéticos, bem como conhecer o contexto e experiências da infância em comunidades litorâneas.

Palavras-chave

iconografia; infância; criança; comunidades litorâneas; processos psicossociais.

1 Introdução

O presente artigo retrata a infância vivida em comunidades litorâneas no Nordeste brasileiro por meio da iconografia. Destacam-se o uso de imagens como instrumento de investigação/intervenção psicossocial e realizam-se articulações possíveis a partir dos conceitos de imaginação e criação de Vigotski (1930/2009). Neste ínterim, indica-se a importância do uso de imagens, enquanto recurso metodológico à pesquisa no campo da infância. O trabalho de Ariès (1975/1981) é um exemplo emblemático do uso da iconografia para investigação psicossocial, o qual apresenta uma análise da história da infância e da família da Idade Média. A obra desse autor é um marco teórico no que tange ao questionamento da noção de infância como etapa natural e universal da vida humana e para demonstrar a importância que a invenção da infância tem para a estruturação social.

Atualmente, observa-se um crescente interesse pelo uso de imagens em pesquisas qualitativas na área da Psicologia, área onde, historicamente, predomina o uso de técnicas que privilegiam a linguagem verbal como métodos de coleta de dados. A pesquisa psicológica apresenta-se como um campo profícuo para a realização de estudos com uso de recursos imagéticos, especialmente, por viabilizar a apreensão de significados e sentidos que podem ser ocultados ou disfarçados nos discursos verbais dos sujeitos da pesquisa (Martins & Barbosa, 2010). Com isso, as pesquisas sobre a infância, assim como demais áreas, podem se beneficiar com o avanço nos estudos sobre a utilização das imagens no campo psicológico, seja tanto na dimensão teórica quanto na dimensão que se refere às proposições metodológicas a partir de tais recursos.

Na atualidade se intensifica a importância cultural e histórica da imagem, visto que reverbera sua influência na dimensão social, política e econômica (Loizos, 2002). Sabemos, pois, que, imagem é um dos elementos presentes no meio com os quais o sujeito irá apropriar-se de experiências, e o acúmulo dessas servirá em seus processos imaginativos e criativos, internalizando-os e utilizando em suas criações (Vigotski, 1930/2009). Características que apontam para a potencialidade contida nos recursos imagéticos, bem como a necessidade de investigação de suas aplicabilidades na produção de conhecimento a respeito dos processos psicossociais.

A perspectiva sócio-histórica, apoiada nas proposições de Vigotski a respeito da arte e processos relacionados à sua produção, tem avançado para além dos estudos de análise literários, tradicionalmente conhecidos. Nessa medida, auxiliam análises das produções e criações imagéticas enquanto processos de criação (Wedekin & Zanella, 2013).

Segundo Zanella (2011, p. 20-1), mediante as "objetivações imagéticas" se expressa um "denso e não linear movimento de objetivação/subjetivação/objetivação [...]". Pois, junto a tais produções, "amalgamadas estariam os modos de ver desses jovens, pluralidades constituídas no transitar cotidiano pela urbe e tensionadas com o convite ao olhar focado". A partir dessa linha de raciocínio, é possível visualizar a potencialidade do uso da imagem para a compreensão de processos psicossociais, que ao cristalizarem-se em tais produções objetivariam relações de subjetividade e subjetivação. Possibilitando tanto a documentação dos referidos processos quanto a rastreabilidade dos mesmos, no intuito de produção de conhecimento no campo psicológico a respeito de tais aspectos.

A proposta aqui apresentada dialoga ainda com a "dimensão expressiva das atividades artísticas" que trata em si, à luz da psicologia sócio-histórica, das atividades artísticas que não necessariamente atendem a critérios artísticos, mas que se apresentam "como estratégias de desenvolvimento, estratégias de autoexpressão, da construção de si" (Camargo & Bulgacov, 2008, p. 470). Contudo, Dubois (2009), atenta que, em expressões criativas, como na fotografia e vídeo, que podem ser entendidas como apartadas das características contidas em outras produções artísticas, trazem consigo configurações que as caracterizam enquanto *ato icônico.* Essa condição colocaria tais produções no patamar de *imagem-ato,* no qual seriam inseparáveis das condições processuais das quais são provenientes.

Nossa discussão, ora apresentada, desenvolveu-se a partir da análise iconográfica do inventário de imagens, produzidas por crianças e jovens em comunidades litorâneas de Alagoas, desenvolvidas em investigações e intervenções do Grupo de Pesquisa CNPq Epistemologia e Ciência Psicológica da Universidade Federal de Alagoas. Desde 1998 (Oliveira, 2015), o grupo supracitado, tem utilizado e estudado recursos iconográficos no campo da psicologia.

Especialmente utilizam-se das contribuições de Vigotskianas sobre os conceitos de imaginação e criação para a análise das imagens. Portanto, concebe-se que a imaginação é "a base de toda atividade criadora" (Vigotski, 1930/2009, p. 14), conforme citação a seguir:

> A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vigotski, 1930/2009, p.14).

Na perspectiva do avanço e desenvolvimento de instrumento iconográfico na pesquisa qualitativa junto às crianças, propomos uma sistematização dos referidos instrumentos obtidos a partir do inventário, catalogação e interpretação das imagens. Como mencionado anteriormente, a comunicação por meio de recursos imagéticos tem se apresentado na contemporaneidade como instrumento primordial. O fazer pesquisa, nesse sentido, necessita acompanhar e compreender a produção de imagens, para que possa facilitar a comunicação e o diálogo entre pesquisador/participante/objeto de estudo, mediante avanço teórico e metodológico referente às imagens e sua utilização.

2 Metodologia

Utilizou-se, para a obtenção dos dados, o Banco Iconográfico produzido no contexto da pesquisa de Iniciação Científica 'Produção e análise psicossocial de inventário de imagens (desenhos, fotografias e vídeos): criação e imaginação de crianças e jovens de comunidades litorâneas' (Oliveira, 2015). A referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Inventariou-se 246 imagens produzidas no período de 2007 a 2012, sendo 72 desenhos, 127 fotografias e 47 vídeos, desenvolvidos com crianças e jovens de comunidades litorâneas.

As imagens foram codificadas a partir de um padrão de identificação inserido em cada uma delas. O código, representado na seguinte estrutura: D4/001, é formado por uma letra maiúscula que especifica o tipo de imagem (letra "D" para desenho, letra "F" para fotografia e letra "V" para vídeo), o número de ordem de inserção no Banco Iconográfico, barreado por três dígitos que correspondem a numeração sequencial da imagem dentro da ordem de inserção do projeto. Esse processo viabiliza rastreabilidade e otimização do acesso, tanto das imagens quanto das informações referentes às mesmas.

As imagens foram catalogadas a partir de três níveis de tratamento: 1) dados de identificação primários, relacionados à imagem (código da imagem, tipo de imagem, contexto de produção, função da imagem e ano de produção, duração [em caso de vídeos, formato: hh:mm:ss]); 2) dados de identificação secundários, referentes a pesquisa da qual é originária a imagem (tipo do projeto, título, autoria); 3) a terceira categoria são dados de identificação do conteúdo (elementos presentes e grafia).

As produções imagéticas e as fichas de catalogação de cada imagem foram estruturadas e armazenadas no programa *Excel*, na modalidade *online.* Facilita assim, o acesso, a manutenção e a disponibilização, bem como os procedimentos de análise das informações, mediante procedimentos como filtragem e cruzamento das informações.

Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2006/1977). De modo a quantificar, descrever e categorizar os elementos visuais presentes nas imagens e seu contexto de produção. Os conceitos de imaginação e criação subsidiaram a interpretação analítica do uso de desenhos e fotografias em investigações/intervenções com crianças.

3 Resultados e discussão

Quanto ao tipo de produção imagética inventariada, identificou-se que os 72 desenhos são utilizados apenas como autoimagens produzidas pelas crianças; 48 fotos se apresentaram como registro de ações da pesquisa pelo pesquisador e 21 retratam autoimagens das crianças e 58 fotos de acervo particular, em posse e resgatadas pelas gerações mais antigas. Os vídeos foram identificados como *registros de ações* da pesquisa, com a finalidade de documentar as interações entre os informantes em seu contexto natural, em movimento e áudio, além de momentos de verbalização sobre aspectos reproduzidos nos desenhos e fotografias pelos mesmos.

Quanto ao contexto de produção das imagens inventariadas, 72 desenhos, 69 fotografias e 47 vídeos foram produzidos no contexto das pesquisas primárias. As 58 imagens de acervo particular são produções anteriores à pesquisa.

Para o que se pretende discutir neste artigo, faremos a exposição das discussões referentes ao desenho e a fotografia.

3.1 Desenho como produto de experiências vividas e de experiências contadas.

Os desenhos foram produzidos por crianças com idade entre 7 e 12 anos. A análise de conteúdo demonstra que os elementos visuais presentes nos desenhos são representações da realidade da criança, em seus espaços, com atividades que remetem as experiências e vivências enquanto moradoras de comunidades litorâneas. De modo que, com grande frequência, são reproduzidos alguns dos espaços físicos desse ambiente; o mar, a praia e elementos da natureza são centrais nos desenhos infantis analisados. Ainda, brincadeiras e atividades de lazer também são retratadas com constância nas produções.

Outro aspecto identificado é o sentimento de pertencimento que as crianças retratam em suas produções gráficas. Assim, adjetivos, qualificações e a figura do coração (representando amor, paixão, carinho, etc.) são bastante usuais, enquanto expressão de sentimentos positivos direcionados à comunidade em que vivem. No entanto, chama atenção a pouca representação do espaço escolar, ainda que seja um ambiente de convivência cotidiana desses sujeitos.

Vigotski (1930/2009) indica o desenho da criança como reprodução das suas experiências cotidianas e de contribuições da sua memória. Nesse sentido, os desenhos produzidos por esses sujeitos se apresentam na forma de combinações de elementos que são produtos de suas próprias experiências e de experiências contadas. A relação entre suas próprias experiências e outras as quais são expostas, mediante a narrativa de terceiros, se mostra de forma emblemática no desenho a seguir:

Como pode ser observado na imagem acima (D4/018), obtida junto ao projeto intitulado *Memória psicossocial e reconstrução sócio-histórica: ouvindo as crianças* (2007/2008), conteúdos aos quais as crianças tem contato em outros modais de transmissão, como a oralidade, ganham possibilidade de objetivação mediante o recurso gráfico. No exemplo acima, no qual o projeto promovia resgate de lendas junto aos moradores mais velhos da comunidade e sua reelaboração pelas crianças através do recurso do desenho. Aqui, o personagem lobisomem aparece em meio a elementos da natureza (nuvens, sol, água e peixes), junto à inscrição: *o lobisomem fica na lua.* Ou seja, objetiva-se o jogo entre as experiências sócio culturais apreendidas, pela criança, presentes no personagem da lenda, e conteúdos de sua experiência cotidiana com o meio, representados pelos elementos da natureza.

Assim, o desenho infantil não pode ser enquadrado como uma simples reprodução de aspectos observados por esses sujeitos se constitui em algo novo, criado a partir do processo psicológico classificado como atividade de imaginação. Este processo recebe marcas dos contextos sociais, históricos e culturais que as crianças estão inseridas, que se mesclam e produzem algo singular, como expresso no desenho exposto.

Segundo Vigotski (1926/2003, p. 155), a "[...] a principal fonte do comportamento imaginativo é a experiência real". Portanto, o desenho é em si uma narração gráfica do que a criança conhece, do que para ela carrega algum sentido, e é também produto da sua observação do seu contexto diário, mas concretizado a partir das contribuições da sua memória (Ferreira, 2001; Ferreira 2011; Vigotski, 1930/2009). Nessa perspectiva, a produção de desenho, enquanto uma criação expressa por meio da atividade artística, mas não necessariamente seguindo seus critérios, é uma expressão observável do processo de imaginação (Camargo & Bulgacov, 2008; Vigotski, 1930/2009). Ainda de acordo com Vigotski (1930/2009), a criança manifesta a atividade criadora ainda na primeira infância, estágio do desenvolvimento infantil que compreende a faixa etária de até três (03) anos de idade.

Segundo Vigotski (1926/2003), é importante deixar que as crianças desenhem com liberdade, sem interferência, correções e modificações em suas produções gráficas, de outro modo, pode confundi-la e perturbá-la. Recomenda, no entanto, incentivar a criatividade infantil, apontando a originalidade e as particularidades dos desenhos.

3.2 Fotografia cristaliza e constrói o real.

As imagens fotográficas produzidas por crianças permitiram apreender os diálogos que estabelecem com o mundo em seu contexto diário, reproduzindo tanto o contato entre si quanto com os espaços das comunidades litorâneas em que as fotografias foram produzidas. Nesse contexto, identificou-se o protagonismo da praia, reproduzida em quantidade relevante de fotografias com destaque no enquadramento das crianças, indicando esse lugar como representacional aonde a vida comunitária se realiza. Destacam-se ainda sua importância econômica e cultural, a partir da frequente reprodução do barco de pesca, da jangada, da rede de pesca e do mar, elementos que sugerem a forte identidade da cultura e

economia de pesca entre os moradores locais. Nesse movimento de produção da imagem, cristalizam-se fragmentos do real, ao tempo em que transformam o real ao documentar, em sua produção, as escolhas daquele que a confecciona (Dubois, 2009).

Outros lugares presentes nas fotografias, tais como: o prédio da escola, o posto de saúde, a praça, a igreja, a ponte, ruas, em meio à presença de pessoas interagindo, crianças brincando, apontam outros espaços comunitários para o convívio local. Chama atenção, ainda, em algumas fotografias a representação do turismo no contexto dessas comunidades, destacado na presença de ônibus de empresas de transporte, nas reproduções do comércio voltado ao artesanato e, na imagem do prédio em que funciona o centro de apoio ao turista, demonstrando assim outro meio de subsistência para as comunidades. Há ainda fotografias que se inserem no plano da denúncia, ao retratar esgotos a céu aberto, contrastando as belezas naturais tão presentes em outras produções fotográficas.

As fotografias utilizadas para registro de ações da pesquisa apresentam crianças e jovens em seus espaços, no contexto natural do campo de pesquisa (Flick, 2004). Essas retratam as crianças interagindo com os espaços físicos da comunidade, demonstrando tanto a apropriação em sentido afetivo, quanto numa dimensão histórica e cultural. Identifica ainda o protagonismo de crianças e jovens enquanto moradores de comunidades litorâneas. A imagem a seguir documenta exemplo dessa relação da criança com espaço cotidiano e o registro singular desse contato (Zanella, 2011), sob a perspectiva e enquadramento vinculado ao olhar da criança:

Na fotografia acima (F2/002) cristaliza o enquadramento singular dos objetos cotidianos sob a perspectiva da criança. A referida imagem é proveniente de projeto vinculado à comunidade litorânea alagoana que buscava através da modalidade *autoimagem* documentar essa relação da criança com o meio no qual estão inseridos.

Com relação às produções fotográficas resgatadas pelas crianças junto aos moradores mais antigos presentes nas comunidades litorâneas, em sua função de *acervo particular*, seu contexto de produção é anterior à realização dos estudos. Evidencia-se sua qualidade de registros históricos das comunidades litorâneas. Esse aspecto é enfatizado por Loizos (2002, p. 137) ao tratar sobre um dos usos da imagem na pesquisa qualitativa, quando indica que "a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso, das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais". E isso coloca a imagem em posição que pode servir de alternativa a oralidade ou como complemento as narrativas que de alguma forma também foram documentados por recursos produtores de imagem, isso porque a imagem traz consigo também uma enunciação a respeito daquilo que objetivado a partir da mesma (Dubois, 2009). Exemplificado na fotografia a seguir:

Na presente imagem F1/029, intitulada pelo participante de “o transporte”, e vinculada ao projeto "Memória psicossocial e reconstrução sócio-histórica: um inventário fotográfico" (2008/2009), o que é enunciado se refere a um fragmento do passado da comunidade, e que uma vez documentado, pode ser compartilhado com aqueles que não vivenciaram de forma direta o momento capturado pela foto. No presente contexto, de fotos produzidas na categoria *acervo pessoal*, a imagem aparece como significante recurso na troca entre gerações de experiências.

Nesse sentido, as fotografias aqui analisadas, na perspectiva histórica, atuam em sentido de fomentar o conhecimento e a memória psicossocial de crianças e jovens sobre as transformações ocorridas ao longo do tempo, descrevendo o processo histórico, social e cultural que marcam o desenvolvimento das comunidades litorâneas. A contextualização das imagens fotográficas mostra o início de mudanças no espaço físico: ruas em processo de asfaltamento; grande quantidade de automóveis; início da movimentação turística. Permite assim, além da retrospectiva, a comparação com as fotografias mais atuais produzidas por crianças e jovens nas mesmas comunidades. A partir da identificação das permanências e rupturas quer demarcam os dois momentos distintos. Na qualidade de evidências documentadas em fotografias históricas desses espaços.

5 Conclusões

Os estudos desenvolvidos, recuperados e analisados no inventário de imagens, apontam o recurso imagético em três funções enquanto instrumento metodológico: *autoimagens* nos desenhos e fotografias, *registro de ações* quando produzidas imagens fotográficas e videográficas pelos pesquisadores e como *acervo particular* em relação às fotografias disponibilizadas pela população local, produzidas em diferentes momentos.

A análise das imagens inventariadas indica que os desenhos permitem visualizar e compreender as experiências cotidianas das crianças em comunidades litorâneas, como se veem nos espaços da comunidade, os elementos marcantes nesse contexto, suas expectativas futuras e histórias e estórias que caracterizam a comunidade em que vivem. Nesse sentido, a produção de desenhos se apresenta enquanto expressão observável da imaginação criativa. Já a análise das fotografias indica o registro fotográfico como fragmentação do real, em que o ângulo que o autor confere a imagem, que em si o recorte da pesquisa, condensa sua interpretação sobre um determinado fenômeno em sua dimensão histórica, cultural e social. Permite ainda compreender a memória social e contar a história de um lugar, em sua especificidade de evidências documentadas em registros visuais. Portanto, é possível afirmar que a fotografia em sua qualidade de linguagem visual possibilita diversas expressões. As imagens inventariadas, enquanto representações da realidade de crianças são produtos de sua atividade imaginativa e criativa. Os registros permitem compreender os níveis de conhecimento e apropriação que as crianças têm da comunidade em que vivem.

Em síntese, a iconografia como instrumento metodológico de pesquisa qualitativa com crianças tem demonstrado importante relevância, na medida em que permite diferentes possibilidades de uso. Em sua função de expressão visual, permite explorar e conhecer significados e sentidos a partir da imagem produzida. Em função de auxílio ao pesquisador, permite o registro em profundidade do fenômeno em estudo, e possibilita assim, uma análise mais fidedigna das informações coletadas. A criação imagética permite a objetivação da imaginação e a expressão de interconexões culturais. Indica-se ainda que os recursos imagéticos, quando atuam em sentido de complementariedade, amplia a compreensão sobre o fenômeno em estudo.

As fotografias inventariadas e catalogadas se apresentam em três diferentes funções. Enquanto *autoimagem*, na medida em que é uma imagem produzida a partir do olhar do seu autor, ainda que este represente o recorte da pesquisa, o ângulo que ele confere a fotografia traz suas próprias representações (Justus & Vasconcelos, 2009; Santaella, 1998). Como *registro de ações* da pesquisa, em sua característica de permitir a documentação das ações que se desenvolvem em seu contexto natural (Flick, 2004). E na forma de *acervo particular* quando resgatadas com auxílio das gerações mais antigas e produzidas em outros contextos, anteriores à pesquisa. Contudo, embora se apresentem com funções metodológicas distintas, a fotografia, enquanto "fragmento do real" (Justus & Vasconcelos, 2009), sempre traz "a dimensão da história, da cultura e das relações sociais" (Martins, 2002) nela implicada, pois registra em sua composição o aspecto relacional entre objetivação e subjetivação (Zanella, 2011, p.20). Manini (2004, p. 12) sugere que a leitura sobre a fotografia produzida toma por base a própria interpretação do autor da imagem, que é em si, "a leitura (ou escrita...) que um fotógrafo fez de um dado acontecimento ou pessoa".

De acordo com Martins (2002, p. 224), é na "redução dos tempos da realidade social ao espaço da imagem fotográfica e ao seu tempo aparentemente único, que o fotógrafo imagina, isto é, constrói a sua imagem fotográfica, aquilo que quer dizer através da fotografia".

Assim, aquele que se utiliza da técnica, seja ilustrativa, fotográfica ou videográfica, consegue compartilhar sua produção com terceiros. Essa técnica permite ainda, que mesmo não tendo presenciado determinado momento, possa presenciá-lo posteriormente, vivenciando-o mediante a imagem. No contexto de pesquisa, as imagens apresentam-se como alternativa frente a registros orais ou escritos e possuem suas especificidades, assim como qualquer outro método. Por último, que a sociedade contemporânea se caracteriza pela comunicação icônica e, consequentemente, resulta em impacto sobre a subjetividade humana; pelas constantes demandas pelas objetivações da imaginação e da expressão de interconexões culturais.

Referências

Àries, P. (1981). *História social da criança e da família*. 2.ed. (Dora Flasksman, Trad.). Rio de Janeiro: LTC. (Obra original publicada em 1975).

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

Camargo, D., & Bulgacov, Y. L. M. (2008). A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceito da psicologia sócio-histórica. *Psicologia em Estudo*, *13*(3), 467-475. doi: dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000300007

Dubois, P. (2009). *O ato fotográfico e outros ensaios.* (12ª ed.). Campinas: Papirus.

Ferreira, S. (2001). *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. (2a ed.). Campinas: Papirus.

Ferreira, S. M. O. (2011). *A imaginação de palácio e a mediação das imagens da cidade na educação infantil de vitória*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Flick, U. (2004). *Uma introdução a pesquisa qualitativa*. (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Justus, J. S., & Vasconcelos, M. S. (2009). Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, *9*(3), 760-774. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n3/v9n3a13.pdf

Loizos, P. (2002). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: M. Bauer & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 137-155). (P. A. Guareschi, Trad.). (6a ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Manini, M. P. (2004). Análise documentária de fotografias: leitura de imagens incluindo sua dimensão expressiva. *Cenário Arquivístico*, *3*(1), 16-28. Disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-23032007-111516/pt-br.php

Martins, J. S. (2002). A imagem incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil. *Estudos Avançados*, 16(45), 223-260. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142002000200015

Martins, A. J. M., Filho, & Barbosa, M. C. S. (2010). Metodologias de pesquisa com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, *18* (2), 08-28. doi: http://dx.doi.org/10.17058/rea.v18i2.1496

Oliveira, A. A. S. (2015). *Produção e análise psicossocial de inventários de imagens (desenhos, fotografia e vídeos)*: *criação e imaginação de crianças e jovens de comunidades litorâneas*. Projeto de Pesquisa. Programa de Iniciação Científica.

Santaella, L. (1998). *Os três paradigmas da imagem*. In: E. Samain (Org). *O fotográfico*. (pp. 303-325). São Paulo: Hucitec/CNPq.

Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica* (C. Schilling, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1926).

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: ensaio para professores* (Z. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática. (Obra original publicada em 1930).

Wedekin, L. M., Zanella, A. V. (2013). *Lendo imagens a partir de Vygotsky.* VI seminário leitura de imagens para a educação: múltiplas mídias (pp. 215-224). Florianópolis.

Zanella, A. V. (2011). Fotografia e pesquisa em psicologia: retratos de alguns (des)encontros. In: A. V. Zanella & J. Tittoni (Orgs.). *Imagens no pesquisar: experimentações* (pp. 15-34). Porto Alegre: Dom Quixote.

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO FRENTE À RESOLUÇÃO 1/2011: AVANÇOS E DESAFIOS

Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho[1]
Alessandra Sarkis de Melo[2]
Isabela Pereira Lopes[3]

Resumo

Este trabalho busca refletir sobre os avanços e desafios vividos na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI UFRJ), a partir da Resolução nº 1 de 10 de março de 2011, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, órgãos vinculados ao Ministério da Educação brasileiro. Discute-se à luz da legislação, os caminhos percorridos para a constituição da referida escola como um espaço universitário de experimentação de práticas pedagógicas inovadoras com crianças de 0 a 5 anos. Dentre as conquistas pós Resolução destacam-se: o cumprimento do artigo 1º que prevê "*igualdade de acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender*", resultando em uma escola pública, destinada à comunidade de forma irrestrita, a partir de 2013, e a vinculação da escola na estrutura administrativa da Universidade, possibilitando a consolidação do processo de institucionalização do ponto de vista organizacional, mas sobretudo, garantindo o reconhecimento da escola como uma Unidade de ensino, pesquisa e extensão. Apesar dos avanços, temos como principais desafios a autonomia orçamentária e a construção de uma sede própria, pensada para cumprir finalidades de acolhimento, interação, exploração, descoberta e inclusão. Alcançar o reconhecimento da EEI traduz-se no objetivo primordial para inspiramos políticas públicas na educação infantil e para lutarmos pela consolidação da Educação Básica na UFRJ.

Palavras-Chave

Educação Infantil – Políticas Públicas – Avanços – Desafios

[1] UFRJ; Brasil; alinecrispimufrj@hotmail.com

[2] UFRJ; Brasil; alessandrasarkis@gmail.com

[3] UFRJ; Brasil; isabelaufrj@gmail.com

1- O Processo de Existência da EEI UFRJ

A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro – EEI UFRJ foi criada como uma Creche Universitária, em 24 de junho de 1981, a partir da iniciativa da médica pediatra Dalva Sayeg de criar um espaço destinado ao atendimento dos filhos(as) de mães servidoras. A unidade funcionou como um setor do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira – IPPMG até 1987, quando foi inserida na estrutura administrativa da Divisão de Assistência Médica do Servidor, órgão administrativo da Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4), passando a denominar-se Creche Universitária Pintando a Infância.

Em 1990, a administração da Creche passou diretamente à Pró-Reitoria de Pessoal, por meio da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais, desvinculando-se organizacionalmente do serviço de saúde e da perspectiva médico-higienista e fortalecendo-se enquanto benefício do servidor.

No cenário nacional, foi no final da década de 80 que houve uma grande expansão das creches no âmbito das universidades federais brasileiras. Esse aumento significativo ocorreu, sobretudo, após o Decreto nº 93.408 de 10 de outubro de 1986, que previa a criação de creches no local de trabalho como um direito para servidores federais, homens e mulheres, ratificando a função assistencialista de atendimento às demandas da família.

Se por um lado a década de 80 demarca uma expansão das creches universitárias como um benefício aos servidores federais, por outro, na mesma década, tem-se legalmente o primeiro passo de reconhecimento social da educação ofertada em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito da criança, através do artigo 208 da Constituição Federal de 1988.

Do ponto de vista legal, outro marco relevante à valorização da Educação Infantil no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, que a caracteriza como a primeira etapa da Educação Básica, consolidando o atendimento prestado pelas creches e pré-escolas como educacional. Esse reconhecimento fortaleceu a discussão da Educação Infantil como um direito da criança e denotou à UFRJ a responsabilidade de caminhar no sentido de ser um espaço de educação das crianças atendidas, fundamentado nos estudos e pesquisas que emergiam na área.

Nessa vertente, a partir de 2002, consolidou-se o compromisso com a implementação da unidade de Educação Infantil na UFRJ, através da busca pela institucionalização da escola enquanto unidade acadêmica. As discussões com o campo da Pedagogia foram intensificadas a partir da interação sistemática e direta com professoras da Faculdade de Educação especialistas da área da Educação Infantil.

Em 2006, em comemoração aos seus 25 anos de existência, a unidade buscava se reafirmar como espaço educacional e modificou seu nome, passando a se identificar como Escola de Educação Infantil da UFRJ. Apesar da identidade educacional, na prática convivia com os problemas da falta de professores, agravada pelo excessivo número de recreacionistas[4] que se aposentavam; a falta de um prédio adequado e de orçamento próprios. [5]

A partir desse período, o corpo docente da escola passou por uma fase de mudanças significativas, envolvendo desde a contratação de professores substitutos até a constituição deste quadro por Técnicos em Assuntos Educacionais, com experiência de atuação na área

[4] O quadro de profissionais que atuava na regência das turmas era composto por recreacionistas. Para tal cargo era exigida formação em nível equivalente ao fundamental, sem formação especifica na área da Educação. O cargo foi extinto pelo Ministério da Educação, não havendo mais concurso para tal ocupação.

[5] Importante ressaltar que desde sua criação a unidade ocupa ala do Instituto de Pediatria da UFRJ.

da Educação Infantil, que ingressaram na carreira de servidor público federal, por meio de um concurso público para o quadro técnico da Universidade.
Em março de 2011 é publicada a resolução CNE/CEB 1/2011, que "fixa as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal Direta, suas autarquias e fundações". Essa legislação impulsionou o debate político na EEI UFRJ, sobretudo em relação ao seu papel como escola pública destinada à comunidade de forma ampla e irrestrita.
O cenário político aproxima a EEI UFRJ das discussões acerca das políticas públicas na área da Educação Infantil, demarcando um novo sentido e novas demandas para a existência de uma unidade destinada à primeira etapa da educação básica nas universidades brasileiras.
A Resolução nº 1 de 10 de março de 2011 apresenta-se como o desafio para a consolidação da EEI UFRJ enquanto unidade acadêmica comprometida com os princípios norteadores da universidade, traduzidos no tripé ensino, pesquisa e extensão, e na sua função social de produção de conhecimento com o objetivo de inspirar políticas públicas.
Importante ressaltar que a referida Resolução traz como perspectiva que as unidades federais de educação infantil ligadas à administração das instituições federais de ensino superior teriam a partir da data de sua publicação o prazo de 360 dias para colocar em prática as normas. Passados cinco anos, assistimos na UFRJ um cenário de alguns avanços e muitos desafios à frente.

2 - Avanços provocados pela Resolução

A Resolução Nº 1 originou do debate instaurado pela Associação das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI)[6], que encaminhou consulta à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) buscando esclarecimento e orientação quanto à regulamentação de normas de funcionamento de tais unidades.
O relator dessa resolução foi o membro do CNE em 2011, o sociólogo César Callegari. Este relator redigiu o Parecer CNE/CEB Nº17/2010, aprovado em dezembro de 2010, que conta um pouco do histórico dessas unidades universitárias. Neste documento o que mais chama a atenção é o que Callegari chama de "uma diversidade de situações". Essa diversidade diz respeito à variedade de instituições as quais as unidades estavam vinculadas, a diversidade no que tange à carreira docente, diferentes fontes mantenedoras das unidades e as equipes profissionais e suas formações.
A Resolução N° 1, de 10 de março de 2011 afirma em seu Art. 1°, que as "unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se", segundo o art. 16, em seu inciso I, da Lei nº 9.394/96, "como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino e devem": oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência de crianças na faixa etária do atendimento; realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra; atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino; garantir ingresso dos profissionais da Educação exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos; assegurar carreira e

[6] A ANUUFEI é uma organização que procura além de incentivar a participação das unidades federais nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, favorece a integração dessas unidades, valorizando-as, defendendo-as e representando-as, inclusive judicialmente.

valorização dos profissionais do magistério; oferecer aperfeiçoamento profissional continuado; assegurar piso salarial profissional; e assegurar condições adequadas de trabalho.
Analisando o acesso da Escola de Educação Infantil da UFRJ ao longo dos anos, é possível notar diferentes modalidades: durantes muitos anos o acesso era feito mediante lista organizada pela gestão, sendo selecionadas as crianças pela data de inscrição. Na comemoração de 25 anos da escola passou a haver Edital, dando mais transparência à seleção que era então realizada mediante sorteio. Se até então a EEI-UFRJ aceitava apenas filhos (as) de servidores(as) da própria universidade, como forma de atender às exigências da Resolução CNE/CEB 1/2011, o edital de acesso para o ano de 2012 passou a destinar um percentual de vagas para filhos(as) de estudantes da UFRJ. Desta forma, concebia-se atendimento parcial à norma da Resolução que assegurava acesso à comunidade às unidades de Educação Infantil vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior. No edital de acesso da EEI-UFRJ para o ano de 2013, a escola apresenta suas vagas para sorteio, sem nenhum tipo de reservas. Desse modo qualquer família pôde concorrer a vagas para seus filhos e filhas na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assim, a partir do ano letivo de 2013 a EEI-UFRJ passou a contar com um grupo de crianças com famílias de origem bem diversificada: filhos(as) de servidores da UFRJ (técnicos e docentes), que tiveram o ingresso até o ano de 2011; filhos (as) de estudantes da universidade, com a entrada no ano de 2012 e público em geral, com ingresso a partir do ano de 2013.
Ao analisar a questão do acesso nas diferentes instituições que compõem a universidade, percebemos como o assunto produz um grande dissenso no âmbito universitário. São diferentes formas de acesso, em diferentes unidades, pertencentes a uma única universidade, mas que não dialogam.
Observa-se um território de lutas e tensões, gerados com a Resolução e que já motivaram algumas pesquisas de monografias e dissertações, que tiveram como campo de observação a EEI-UFRJ. Um deles foi a dissertação de mestrado intitulada "O acesso às unidades universitárias federais de educação infantil (UUFEI'S): A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro". Neste trabalho Lopes (2010) entrevistou gestores, professores e responsáveis pelas crianças na unidade, para entender como as famílias experimentavam à época essa inserção à unidade de educação infantil universitária e como estavam lidando com este cotidiano na universidade naquele momento marcado por novos desafios, possíveis dificuldades e novas perspectivas. Dificuldades que podem ser previstas nesse início de acesso ao público geral no que diz respeito à situações como aquisição de materiais, formas de transporte para a escola, etc. A não vinculação com o Colégio de Aplicação da UFRJ pode ser considerada outro fator que parece colaborar com a desistência, pois notamos que tal fato é utilizado pelas famílias como motivo do desligamento ou da não efetivação da matrícula da criança principalmente nos grupos que comportam crianças acima dos quatro anos de idade. Segundo Pinheiro (2010, p. 75) "o acesso à universidade está longe de resolver os problemas dos estudantes de origem popular". E continua: "o seu ingresso é fruto de muito esforço pessoal e/ou de estratégias familiares".
Outro importante dado, diz respeito a visibilidade da EEI-UFRJ após acesso via edital: em 2011, 38 famílias de servidores disputaram 13 vagas; em 2012, 17 famílias de estudantes da UFRJ, disputaram 5 vagas. Enquanto que 54 famílias de servidores disputaram 13 vagas.
Após a abertura do acesso para o público em geral, notamos que o número de interessados vem aumentando. Em 2013, 273 famílias disputaram 43 vagas. Em 2014, 485 famílias disputaram 33 vagas. Em 2015, 406 famílias disputaram 28 vagas. Já em 2016, 2.378 famílias se inscreveram para 25 vagas. Isso representa um aumento de 625% entre os anos de 2011 e 2016.
É possível afirmar que a abertura do acesso para o público tem potencializado a escola na busca de conquistas históricas. Após a abertura do acesso, a EEI-UFRJ foi institucionalizada, tornando-se órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), ao lado da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação da referida universidade. Outra conquista importante pós abertura do acesso, diz respeito ao primeiro concurso para

professor de carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico para a Educação Infantil, que iniciou em 2015 após 34 anos sem quadro de professor efetivo.

O artigo 2º traz considerações quanto à necessidade de que as unidades de Educação Infantil vinculada a Instituições Federais de Ensino Superior possuam Projeto Político Pedagógico que esteja em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e que além disso, apresente os fins e objetivos da unidade educacional e explicite uma concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem. Neste aspecto, podemos pontuar que a EEI UFRJ tem como eixos norteadores do trabalho pedagógico ao longo de sua existência as brincadeiras e interações. Pauta-se no conceito de criança ativa e participativa e na importância da construção de uma prática pedagógica que seja resultado de uma parceria entre adultos e crianças. A participação e envolvimento das famílias também é um dos princípios essenciais do trabalho realizado na instituição. O Projeto Político Pedagógico da EEI UFRJ tem como marca identitária tais conceitos. Desta forma, apresenta proposta pedagógica claramente atendendo ao proposto nos documentos oficiais e legais.

Estamos atualmente realizando uma grande revisão de nosso Projeto Político Pedagógico de modo a conseguirmos, com a participação de todos os atores envolvidos no processo, dar visibilidade ao trabalho cotidiano desenvolvido na unidade de forma mais clara e ampliada. É característica de nosso trabalho pedagógico a concepção de que cada criança possui sua identidade e sua forma de se relacionar com o mundo. E, por isto, acreditamos que o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança é único. A Resolução traz à tona a discussão sobre as características da população assistida como aspecto importante a ser considerado na proposta pedagógica e acreditamos que ao acolher o indivíduo na sua peculiaridade damos conta de tal demanda.

Além das questões mencionadas acima, indicamos a necessidade de apresentar ao longo do PPP as formas de acompanhamento e avaliação das crianças, desde que sem o caráter de promoção. Isto também pode ser considerado no que tange ao 3º artigo da Resolução ao mencionar a necessidade de avaliação institucional, que precisamos sistematizar enquanto prática. Já no que tange ao planejamento institucional, podemos considerar que conseguimos sistematizar tais ações, entretanto carecendo de registros específicos.

O funcionamento da EEI UFRJ atende aos critérios mencionados no artigo 4º, pois funcionamos em período integral de duração de dez horas diárias, respeitando-se a legislação quanto aos dias letivos e ao período de férias dos funcionários e professores da instituição.

Importante chamar atenção para o fato de que a Resolução aponta ainda no inciso IV do artigo 1º, para a necessidade de ingresso dos profissionais da educação, por meio de concurso público de provas e títulos. Dessa forma, apesar do quadro ser constituído, em sua maioria, por professores com contratos temporários, o acesso ocorre por meio de processo seletivo público, composto por prova escrita, prova didática, análise curricular e documental, sendo exigida como titulação mínima a graduação em Pedagogia. É garantida ainda ao profissional a formação continuada, por meio de reuniões de formação e projetos institucionais realizados em parceria com outras unidades da universidade.

Ao analisarmos os avanços conquistados, temos ainda a inclusão da escola no organograma da universidade, atendendo ao disposto na Resolução: "no exercício de sua autonomia, (...) as universidades devem definir a vinculação das unidades de educação infantil na sua estrutura administrativa e organizacional". Com vistas ao alcance dessa demanda, a institucionalização da EEI como Órgão Suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH foi aprovada por unanimidade no Conselho Universitário – CONSUNI em 08 de agosto de 2013.

A existência de uma unidade de educação infantil na UFRJ é reconhecida pelos conselheiros como mais uma forma da universidade cumprir o seu papel social. Nessa perspectiva, destaca-se a fala do atual Reitor Roberto Leher, que na ocasião da aprovação era membro do CONSUNI:

> " Formalizar as unidades de educação infantil é também formalizar uma forma de pensarmos a função social da universidade pública. É importante destacar que, seja a unidade de educação infantil, seja o colégio de aplicação, não deveriam ser pensados como colégios 'da' UFRJ, porque na realidade são UFRJ. Cumprem uma função social decisiva (...) É um espaço que nós podemos forjar utopias e sementes de uma educação do futuro. E os nossos professores ao serem formados, devem experienciar essas novas formas de organização do nosso trabalho na unidade de educação infantil. Então é para que a UFRJ tenha sua função social fortalecida, para que a problemática da educação seja melhor trabalhada e melhor tratada na UFRJ. Para que possamos produzir conhecimento novo sobre a educação infantil, temos que apoiar de forma entusiasta e de maneira muito viva, esta iniciativa."

A institucionalização provocou a necessidade de revisão do Regimento e do Projeto Político Pedagógico da escola, reacendendo o debate político e desencadeando grupos de trabalho, com a participação de membros dos diferentes segmentos da comunidade escolar, a fim de reafirmar o papel e a identidade da Escola de Educação Infantil na UFRJ. Processo este, como mencionado acima, encontra-se em desenvolvimento.
Um avanço significativo possibilitado pela institucionalização foi o primeiro processo para a eleição da Direção da unidade, por meio do voto paritário da comunidade escolar. A escolha democrática da gestão representou o rompimento da informalidade na constituição deste lugar, representando politicamente um passo adiante para o reconhecimento institucional.

3 - Desafios a enfrentar e superar

Muitas conquistas foram alcançadas após a Resolução. Avanços que traduzem a luta política pela identidade da Escola de Educação Infantil na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contudo, alguns desafios ainda necessitam de enfrentamento e superação.
Atualmente temos o desafio ainda da aquisição de orçamento próprio, a fim de vislumbrar autonomia e garantia de melhorias no espaço físico, adequando-o à finalidade de educar/cuidar de crianças pequenas.
Atendemos o artigo 8º da Resolução de forma parcial, definindo a vinculação da unidade na estrutura administrativa e organizacional, como órgão suplementar do CFCH, no entanto não temos assegurado os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento.
Vivemos uma institucionalização embrionária, uma vez que dependemos da Administração Central para efetuar compras e serviços na unidade, impedindo o exercício da autonomia e dificultando a administração por parte da gestão, que em situações emergenciais, recorre a recursos próprios para não interromper o atendimento às crianças.
Ainda sobre o artigo 8º, a EEI UFRJ enfrenta como um outro desafio a constituição do corpo docente efetivo, com integrantes da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT.
Apesar de ter sido um avanço a conquista do seu primeiro concurso público para a carreira supracitada iniciado em 2015 e ainda em andamento, o baixo número de vagas conquistadas ainda coloca a instituição em uma situação vulnerável à transitoriedade dos que atuam diretamente com as crianças, devido ao vínculo temporário.
Ao longo dos 35 anos de existência da EEI UFRJ, a função docente foi exercida por atores diversos. A necessidade de um quadro composto por professores efetivos é a garantia do compromisso com o desenvolvimento das crianças, articulando os conhecimentos produzidos através do ensino, da pesquisa e da extensão, para além dos muros da universidade,

cumprindo assim a sua função social de produção de conhecimento sobre a educação infantil.

Um outro importante desafio da nossa unidade é a aquisição de uma sede própria, construída a partir de um projeto que apresente de acordo com o artigo 5º da *Resolução "condições de acesso, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene",* pensado para cumprir finalidades de acolhimento, interação, exploração, descoberta e inclusão. O local onde a EEI UFRJ se localiza há 35 anos foi uma adaptação de uma ala do Instituto de Pediatria e embora os espaços internos tenham sido organizados para o atendimento às diferentes funções desempenhadas pela unidade, com salas administrativas e pedagógicas, área para atividades externas, local para alimentação, berçário, não é adequado para a representação que a escola possui neste momento no âmbito da universidade e para a organização proposta pela unidade.

4 - Considerações Finais

No momento atual somos uma Escola de Educação Infantil visível no âmbito da UFRJ. Saímos do anonimato de sermos conhecidos somente pelos servidores interessados no atendimento de seus filhos. Assumimos o compromisso de integrar ensino, pesquisa e extensão, visando a produção de conhecimento na área da Educação Infantil.

Tornamo-nos coadjuvantes no processo de formação profissional dos alunos dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Educação Física, que realizam estágio na instituição. Desenvolvemos práticas pedagógicas fundamentadas na interação e nas brincadeiras, pensadas para e com as crianças.

Realizamos pesquisas na área da infância e assumimos o status de parceiros de projetos de extensão com outras unidades da universidade, inspirando políticas públicas no campo da Educação Infantil.

Muitos desafios necessitamos enfrentar, mas ao olharmos para trás, enxergamos o quanto caminhamos no processo de reconhecimento da necessidade de existir uma unidade de educação infantil na universidade.

Lutamos pela autonomia plena da EEI UFRJ para que possa desempenhar o seu papel na consolidação da Educação Básica na UFRJ.

Algumas perguntas ainda nos inquietam em nossas práticas na EEI-UFRJ: Quais são as expectativas das famílias ao entrar na EEI? A escola terá limitações para atender a essas expectativas de grupos tão diversos?

Serão necessários outros estudos para fazer uma análise pormenorizada dos aspectos que perpassam sob a igualdade nas condições do acesso a este espaço público federal. Entendemos que as organizações escolares são espaços políticos essencialmente, onde diferentes visões entram em conflito permanentemente. Segundo Leite (2011, p. 118) os conflitos nas organizações de educação ocorrem em torno de temáticas pontuais, que podem ser sistematizadas em: acesso, uso social do conhecimento (profissionalização, investigação e extensão), destinação de recursos, a natureza das profissões e das disciplinas acadêmicas e a característica do trabalho acadêmico.

No que tange à questão do acesso, é possível notar um dissenso em diferentes modalidades da educação, em uma única instituição. Na Escola de Educação Infantil da UFRJ atualmente essa seleção acontece por meio de sorteio público, onde qualquer família pode pleitear uma vaga atendendo ao requisito da faixa etária, mas a configuração atual de seleção da escola foi motivada pela Resolução CNE/CEB 1/2011, já que antes este sorteio era restrito a servidores da universidade. Quando observamos as diferentes etapas da Educação no âmbito de uma mesma instituição, percebemos traços contraditórios e díspares, que demonstram o quanto a questão do acesso à educação está em permanente reformulação, já que não há consenso para a temática.

As pressões dos movimentos sociais, bem como as políticas públicas estão constantemente atribuindo à questão do acesso à educação, novos aspectos e nuances.

As primeiras instituições de educação infantil nascem das demandas do mundo adulto. No Brasil, Leite (2005) aponta diferentes concepções de Educação Infantil: primeiro vista como "mal necessário", depois como direito da mulher trabalhadora e mais recentemente, como direito da criança.

O acesso parece ser mesmo um dos grandes desafios das unidades universitárias federais, após a Resolução. O acesso ainda gera grande discrepância entre as unidades espalhadas pelo Brasil. Esse inciso demonstra que as unidades que optarem pelo caminho de vinculação as universidades federais, deverão encarar seu caráter público, ampliando acesso para a comunidade.

5 - Referências Bibliográficas

BRASIL. *Parecer CNE/CEB* Nº 17/2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

_____. Resolução nº 1, de 10 de março de 2011. *Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 11 mar. 2011.

LEITE, R. C. (2011). Aportes teóricos para análise política da universidade. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V. 27, n. 1, p. 113-128, abr. 2011.

LEITE, A. (2005). *Rumos da educação infantil no Brasil*. Teias: Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan/dez 2005.

LOPES, I. P. (2012) *A Escola de Educação Infantil da UFRJ frente à Resolução Nº 1 CNE/MEC*. Monografia (Pós Graduação lato sensu). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LOPES, I.P. (2014). *O acesso às unidades universitárias federais de educação infantil (UUFEI'S): A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Não publicada

TURNEN E "BRINCAR E SE-MOVIMENTAR": ELEMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICO PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS

Andrize Ramires Costa[1]
Roselaine Kuhn[2]
Elenor Kunz[3]

Resumo

Neste ensaio trazemos como foco principal a criança que tem sempre um enorme prazer em "Se-Movimentar". A base deste seu "Se-movimentar" está na necessidade natural da criança de brincar. Ocorre que a tendência natural de "Se-Movimentar" e brincar da criança rapidamente se transforma em atividade social e cultural pela própria apropriação de elementos da cultura e do meio que nascem pela indução, na maioria das vezes, pela imposição dos adultos a atividades aceitas e reconhecidas por estes. Assim trazemos o *Turnen* que é constituído de elementos educacionais de grande importância para a vida da criança. Enfim ainda é necessário dizer que, nesta concepção de ensino do *Turnen*, não se trata de desenvolver na criança capacidades para executar bem alguns ou todos os elementos do *Turnen* como acima apresentamos, ou seja, de executar a atividade ou os elementos do *Turnen* em si apenas, mas trata-se, acima de tudo, de uma participação subjetiva mais efetiva na interpretação/entendimento e participação em toda a configuração das atividades do *Turnen* pelo "Brincar e Se-Movimentar" com responsabilidade.

Palavras chave

Crianças; Brincar; Se-Movimentar; Desenvolvimento.

[1] Universidade Federal do Pará (UFPA) – Brasil – andrize.costa@gmail.com

[2] Universidade Federal do Sergipe (UFS) – Brasil – roselainek@yahoo.com.br

[3] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Brasil – elenkunz@terra.com.br

1- Introdução e objetivos

O ensino formal como um todo tem assumido, em grande parte, a função institucional de formar e educar, oferecendo os espaços necessários ao desenvolvimento e a integração social, servindo a um processo de socialização da criança e do jovem. Porém, tem se constituído ao mesmo tempo em uma imposição social. À medida que exerce uma influência intencional sobre os alunos, o ensino pode ser considerado um importante modo de manipulação (KUNZ, 2015).

Segundo o autor, a tarefa da escola de introduzir as crianças no mundo social organizado não pode ser realizada a partir de uma cópia fiel da realidade, sem antes terem seus procedimentos e suas consequências questionadas, para que todos entendam a abrangência ou poder dessa manipulação. É justamente porque aos professores cabe a tarefa de estruturar a realidade, priorizando um fenômeno ao invés de outro, agrupando, estabelecendo relações, suprimindo, selecionando o que seja mais importante, na qual prevalece sempre a visão de mundo do professor é que a realidade se torna acessível e manipulável.

Mesmo que o desenvolvimento e capacitação, assim como a educação e a socialização sejam relações dialética, é possível verificar certo deslocamento de questões centrais quando se trata do desenvolvimento de personalidades e das capacidades de um agir na sociedade. No contexto atual, a escola parece contribuir mais para a formação de pessoas produtivas, orientada ao rendimento em lugar de criar uma cultura escolar centrada na pessoa (IJSENDOORN apud HEIJ, 2009).

Assim, antes de mais nada, é fundamental caracterizar o ser humano como um "*Homo se movens*", um ser que se movimenta. Por isso a Educação Física não pode partir de exercícios físicos sob comando, mas do se movimentar humano, e também não pode almejar apenas rendimentos físicos, mas a autonomia criativa e autorregulativa do ser humano: sendo essa, portanto, a base educacional da Educação Física.

Desta forma apontamos como objetivo central deste ensaio ampliar o conhecimento do *Turnen,* trazendo-o como uma possibilidade pedagógica e como uma atividade de um envolvimento corporal diferente das demais modalidades esportivas e porque desperta novos sentidos e significados para o "Se-movimentar" da criança e assim contribuir com o seu desenvolvimento.

2 - Movimento enquanto um agir humano

Seres humanos fazem coisas, cantam, choram, dançam, lutam, pedem, riem, trabalham, admiram, etc. Esses verbos e tantos outros que se poderia acrescentar e que caracterizam atividades chamamos Ações/agir. Somos sempre relacionados a coisas (mundo) ou a outras pessoas – é impossível não ser relacional. O mundo é assim algo não neutro, mas um mundo para algo... (para trabalhar, rir, dançar). São essas *relações-para* que Tamboer (1994) chama de relações *de* significação/significativas. Fizemos algo em relação com o mundo, e esse algo tem a ver com significações, sentidos que esse algo tem para conosco. Assim, uma pequena bola para um bebê tem o significado de morder. Depois de morder (como a bola não é mais a mesma), o significado se modifica, passando a ser de não mais morder a bola. E esta relação de uma criança com a bola pode seguir se modificando, para o rolar, quicar e assim por diante – o que não muda é o fato de sempre existirem relações significativas. Agir/ações são nesse sentido sempre uma realização de relações significativas.

O que é, podemos então perguntar, o específico nestas ações/agir de movimentos? O que tem de diferente entre o (fazer) rolar uma bola e o morder uma bola para um bebê? Para poder caracterizar uma ação (agir) como um agir de movimento, é necessário, conforme Tamboer (1994), levar em consideração três pré-condições inter-relacionadas.

1. Pela relacionalidade ao mundo, a intencionalidade deve estar também em primeiro lugar orientada/dirigida a uma "mudança de lugar" (por ex. no saltar);

2. O contorno deve ser caracterizado, com conceitos relevantes na hora do mudar de lugar (ex: saltar sobre algo);
3. O modo como acontecem as mudanças de lugar deve estar caracterizado em forma de conceitos das relações espaço-temporais (ex. rápido, lento, alto, longe).

A partir de uma imagem de corpo relacional, compreende-se um agir assim, como uma forma do "compreender-o-mundo-em-ação". E nesse agir, ser humano e mundo não podem ser definidos independentemente um do outro. Agir aqui significa um "atualizar" o constante acordo/confirmação da intencionalidade humana com o mundo intencionado. Isso caracteriza/marca que, num agir por movimentos, este acordo/confirmação primeiramente foi realizada numa situação de mudança da localização.
A partir da compreensão inicial do "Se-Movimentar" (incluindo as posições de Tamboer – 1994 e sua "Rede complexa de relações significativas" para o se-movimentar humano) é possível deduzir que o "Se-movimentar humano", na concepção de movimento relacional, deve passar pelos seguintes esclarecimentos: a) Ele (se-movimentar) se realiza num contexto específico, e por isso sua interpretação deve sempre levar em consideração as influências desse contexto; b) É visto como uma forma de mudança de localização que pode ser caracterizada com auxílio de verbos e substantivos evidentemente relacionados ("Se-movimentar" é um agir humano); c) Pessoal – não é assim que a totalidade esteja perfilada e facilmente disponível. Trata-se justamente de que o sujeito individual interpreta e avalia os fatores fundantes do movimento e, em se movimentando, constitui a sua formação (forma), resultando disso um todo pleno de sentidos; d) "... a abertura de uma possibilidade ótima para um diálogo motor com o mundo, onde o aluno pode reconhecer suas possibilidades e limites para que ele se "torne ele próprio" e com isso também aprenda a experimentar, pelo diálogo de perguntar e responder a seu mundo, o seu próprio campo existencial" (KUNZ, 2007, p. 11).
Trata-se do fato de que as crianças, por meio de situações de ensino de movimento, se sintam mais familiarizadas e cada vez mais confiantes, conhecendo também melhor sua corporeidade e assim podendo explorar um campo existencial cada vez maior. O ensinar movimentos deve levar as crianças a descobrir que assim conseguem explorar melhor um lugar no mundo. Com essa concepção de ensino, se pretende superar o ensino de gestos motores padronizados. As crianças que aprendem a se familiarizar com diferentes e mais variadas situações de movimento não têm interesse de ficar um dia inteiro na frente da televisão ou computador. Isso abre perspectivas múltiplas que vão do saber argumentar quando se faz necessário até explorar as mais variadas situações e ambientes, abrindo e estendendo seu campo existencial. Ou, "abrir as chances para uma autodeterminação, autoconfirmação e confirmação de seu mundo para um constante estar se desenvolvendo, aventurando, pelo prazer de um 'ser-aí-juntos'". (HEIJ, 2009, p. 58)
Como o movimento (se-movimentar) aqui é entendido como uma forma de conduta, as crianças não precisam estar em forma, mas ter condições de, em conjunto com outras crianças, realizar coisas, como, por exemplo, descobrir e adaptar regras de brincar e jogar e o arranjo de situações de movimentos adequados. Com isso elas devem também aprender a conhecer suas possibilidades individuais a serviço do outro ou de um objetivo ou proposta comum a todos.
Para Gordijn (1980, apud Heij, 2009), não se trata muito de decifrar o "Ser" do Ser Humano, mas sim as relações de sentido com o outro e as coisas, que foram justamente trabalhadas por ele com relação ao "Se-movimentar" especialmente no EMH.

3 - BRINCAR como possibilidade fundamental do Se-Movimentar da Criança

A criança com saúde tem sempre um enorme prazer em "Se-Movimentar". A base deste seu "Se-movimentar" está na necessidade natural da criança de brincar. Mesmo "correndo à toa", ela está brincando. Consideramos natural porque o ser humano nasce para ser livre e criativo. E o senso desta liberdade e a criatividade são manifestados na brincadeira: liberdade pelo poder e querer decidir suas realizações e criatividade pela possibilidade de constituir sentidos e significados naquilo que realiza.

Para algumas crianças o simples fato de poder brincar em um espaço seguro, permissivo, acolhedor e confirmador com aquilo que elas queiram escolher, da forma como elas escolherem, já é o suficiente para promover as reconfigurações necessárias ao bem-estar e ao resgate de um funcionamento saudável na sua interação com o mundo (AGUIAR, 2005).

A tendência natural de "Se-Movimentar" e brincar da criança rapidamente se transforma em atividade social e cultural pela própria apropriação de elementos da cultura e do meio que nascem pela indução, na maioria das vezes, pela imposição dos adultos a atividades aceitas e reconhecidas por estes. Assim, por exemplo, destacam-se nitidamente duas formas do brincar na criança. O "brincar espontâneo" e o "brincar didático". Infelizmente é a este último que a maior parte da literatura que trata do assunto se refere e fornece elementos de interpretação e aplicação prática.

Todo ser humano tem uma inerente necessidade de "Se-movimentar". A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a esta necessidade básica e a realiza de melhor forma no brincar. O brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isso é para ela uma realização plena para o desenvolvimento pleno de seu ser. Deveria ser entendido pelos adultos como algo sagrado para a criança. Impedir esta possibilidade é, segundo Costa (2011), uma "*Lebensentzug*" (com base em ZurLippe, 1987), extração de vida sem morrer.

Enfim, a "didática do brincar" se ocupa mais com o conteúdo e a utilização da brincadeira do que com a criança que brinca. Assim ocorre nas teorias do Movimento Humano na Educação Física em que o privilégio de estudo se concentra mais nas possibilidades de cópia e imitação de movimentos já criados do que na criança, ser humano que "se-movimenta".

Dessa forma, torna-se muito complexa uma interpretação do brincar da criança ainda existindo outro fator complexo que é a percepção desta atividade/atitude e seu envolvimento total da criança destituído do olhar e análise do adulto. A criança se expressa brincando, seja para o mundo, para os outros ou para si mesma. Portanto não é tão importante se a criança, ao brincar, imita, simboliza ou inventa coisas. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com seu brincar. E, ao expressar, ela dá sentido ao que faz. Por isso é um erro estudar o brincar da criança numa perspectiva da realidade do adulto e pior ainda na da interpretação dos benefícios com a aprendizagem e/ou seu desenvolvimento psicomotor, ou outra dimensão humana.

A grande atenção dada ao brincar da criança como preparação para a vida futura também leva pesquisadores e autores deste assunto a considerar e valorizar a competição na brincadeira, já que esta é uma característica marcante de nosso modelo social. Aprovam, dessa forma, modelos de brinquedo que fomentam a competição e a violência. Isto só pode ser mais um sinal de que ainda não sabemos o verdadeiro sentido do brincar da criança. Ela vive do brincar e, para brincar, não há maldade e nem por isso expressão de agressividade.

A criança precisa se encontrar na brincadeira, com outras crianças ou mesmo sozinha, como uma participante ativa, com força e prazer de decidir, de mudar, enfim, de inventar e criar. O brincar, em suma, é para ela um "Se-Movimentar criativo".

4- Possibilidades pedagógicas de "Se-Movimentar" e se desenvolver pelo *Turnen*

Trebels (1983) comenta que, especialmente para a escola e para crianças não interessadas no treinamento da Ginástica, esta não pode ser ensinada nos moldes técnicos de destrezas

padronizadas como é ensinada e treinada com atletas. Há necessidade, então, de uma "transformação didático-pedagógica" da Ginástica para resgatar sentidos perdidos do *Turnen*.

Trebels (1983), se apoiando no Holandês Gerd Van Driel, que, além de questionar a transposição direta da Ginástica Artística para o ensino na Educação Física Escolar, propõe uma série de possibilidades práticas para uma transformação didática da ginástica indo buscar, com isso, elementos no *Turnen*. Para não cair em apenas uma mudança estrutural técnica nos elementos básicos da Ginástica com o objetivo de simplificá-los a fim de facilitar sua execução, e sim para desenvolver realmente uma mudança na concepção do Esporte, do Ensino e do movimento humano, Trebels apoia sua teoria de transformação didática da Ginástica, além da proposta de Van Driel ainda na Concepção Dialógica do Movimento Humano conforme proposta pelos holandeses, Gordjin e Tamboer, especialmente[4].

Dessa forma, uma transformação didático-pedagógica da Ginástica não tem muito a ver com liberdade de realizar atividades ao bel prazer numa espécie de "espontaneismo" prático. Há, sim, uma grande responsabilidade pedagógica nesta transformação, tanto no papel de professores como de alunos.

Com base em Van Driel, entende Trebels (1983) que é preciso, inicialmente, conhecer bem a evolução histórica do *Turnen*/Ginástica como uma cultura de movimento bastante conhecida e difundida no mundo. Só assim é possível reconhecer as estruturas básicas de movimentos que compõem o *Turnen* desde sua origem e propor novos elementos para sua re-significação.

Dessa forma, é possível também que, mesmo na atual Ginástica de Competição, encontrem-se estruturas e elementos na forma de movimentos ou arranjos materiais que possam proporcionar às crianças experiências de movimentos do *Turnen* de forma prazerosa e significativa para o alargamento de seu repertório de movimentos. Isso permite também que todas as crianças/alunos possam participar de forma criativa e com sentido numa aula de *Turnen*.

Isso implica também que, para uma "Transformação Didático-Pedagógica da Ginástica", é necessário que o treino técnico pela rigidez nas formas padronizadas de realização de movimentos seja abandonado. O objetivo não deve ser o aperfeiçoamento técnico para se chegar à perfeição e otimização na realização de movimentos e destrezas, mas o prazer de realizar elementos complexos do *Turnen* de acordo com a capacidade de cada um. O interesse, mais uma vez, está no "Brincar e se-movimentar" da criança.

Nesse caso, é preciso descobrir na prática da atual Ginástica o que pode ser re-significado, ou seja, quais elementos de sua prática devem permanecer para que o *Turnen* ganhe novamente sentido para todos os praticantes. Trebels (1983), apoiado em van Driel, caracteriza estes elementos como "o âmbito de significação" da Ginástica. E, assim, eles dividem a Ginástica/*Turnen* em quatro grandes elementos ou "âmbitos de significação".

1. Saltar – criar arranjos materiais de tal forma que os alunos possam saltar de diferentes formas e situações. Sentir-se por pelo menos alguns segundos no ar: esta é uma situação extremamente prazerosa para crianças.
2. Balançar – para o balançar, os arranjos materiais devem possibilitar que as crianças se elevem do chão e assim permaneçam por alguns instantes, seja

[4] Para uma melhor compreensão da Concepção Dialógica do Movimento Humano, ver Trebels, A.H (2003) in: KUNZ, E./TREBELS, A.H – Educação Física Crítico-Emancipatória – com uma contribuição da pedagogia do esporte alemã, Ijuí, Unijuí, 2003

pendurados em barras, cordas ou outros elementos materiais que permitem a suspensão do corpo.

3. Equilibrar – Os arranjos materiais para esse caso devem permitir que a criança ande e se equilibre sobre objetos de superfície restrita. Esses objetos materiais podem estar em diferentes alturas do solo.
4. Rolar – Aqui os arranjos materiais, especialmente colchões, devem possibilitar inúmeras formas e situações para a criança poder rolar com seu corpo no solo e realizar, assim, importantes experiências de conhecimento para o corpo-próprio.
5. O objetivo de ensinar o *Turnen* para crianças deve, assim, orientar-se em permitir que todas as crianças realizem o máximo de vivências e experiências nas quatro situações – âmbitos de significação – acima. Deve haver sempre possibilidades de reestruturar tanto os arranjos materiais como as diferentes formas de execução de cada uma destas situações.

Na impossibilidade – para esse espaço – de apresentar alguns exemplos práticos de realização da Ginástica pela sua Transformação Didático-Pedagógica, sintetizaremos essa ideia com o propósito inicial de apresentar o *Turnen* como uma destas possibilidades.
Assim, apresentamos uma análise na cultura de movimento que apontava para uma multiplicidade de "âmbitos de atividade" nos quais o ensino de Educação Física deveria ser introduzido (como no caso da ginástica). Para que o aspecto pedagógico deste ensino, assim foi dito, não recaia no ensino dos esportes simplesmente, a apresentação dos "âmbitos ou regiões ou núcleos significativos de movimentos" torna-se, para o caso do ensino de Educação Física, muito importante. Eles devem, após análise e reconstrução, oferecer as bases para introduzir uma necessária pedagogia crítica. Foi isso que nos conduziu a trabalhar na perspectiva dos "âmbitos ou núcleos significativos". Elas são a nova forma do O QUE ensinar (o que vai se tornar um problema nas situações de ensino da Educação Física?). Âmbitos ou núcleos significativos em situações de atividades podem ser, por exemplo, o passar e receber (agarrar), conduzir e avançar com, permanecer, dissolver e arremessar, em situações de jogo ou esporte, mas também no *Turnen*.
Com base nestes princípios fundamentais da ginástica, os alunos, ao praticar ginástica, podem adquirir uma competência de movimentos de forma mais segura. E sentem-se rapidamente familiarizados com as atividades propostas. Os alunos não aprendem diferentes técnicas do jogo ou da ginástica ou outras formas artísticas do movimento, mas sim, conseguem solucionar problemas de movimentos, como no caso de poder executar um salto na ginástica (que é um âmbito significativo da ginástica). Assim em cada "âmbito significativo do movimento" o significado dominante (também o significado principal do movimento) sempre é dado, ou seja, sempre deve estar presente. Para o caso do salto (na ginástica), o significado dominante é: se soltar do solo e vir a flutuar no ar.
A ideia central disto é que, se os alunos conseguem solucionar problemas de movimento em tais situações, da mesma forma deverão conseguir também em situações semelhantes. De acordo com Beuytendijk apud Heij (2009), as crianças não aprendem movimentos, e sim maneiras de se movimentar; não aprendem movimentos corporais, mas sim ações de movimento. O pedagogo Klafki apud Heij (2009) chama isto de aprendizagem pelo exemplo e o acrescenta aos princípios de ensino. Porém, do ponto de vista pedagógico, ocorre aqui ainda certo perigo. Ou seja, o problema é sugerido e utilizado pelo professor, mas será que vale tanto também para o aluno? Heij (2009), fala da seguinte forma sobre a questão:

> Com o problema central, devem ser destacados certos aspectos na realização dos movimentos que são essenciais no problema de movimento dentro do "âmbito (núcleo) de significações". Um

> modo especial na realização de um movimento deve ser aqui fórmula através de uma descrição do movimento. Esta é formalização deve ser considerado como o aspecto didático. Os problemas centrais apontam para o que os professores, a partir do "âmbito de significação", consideram realmente importantes na aula. Assim, por exemplo, na descrição da atividade "saltar" na ginástica, a queda após a parte da flutuação não é mencionada porque ela leva imediatamente à compreensão de que uma distância precisa ser superada. O recheio didático do problema central promove a possibilidade dos professores poderem avaliar a constituição de sentidos dos participantes na realização das atividades. Isso influencia os professores a perceberem as significações nos movimentos atribuídos pelos próprios participantes (HEIJ, 2009, p. 44).

Assim, por exemplo, os professores observam o salto (ginástica), o soltar-se do solo em vistas a um flutuar no ar, mas o aluno deverá por sua vez preocupar-se mais com uma queda mais segura. O professor talvez tenha em vista a altura da flutuação do seu aluno; ele, no entanto, prefere cair mais longe. A Educação Física e sua Didática (ou seja, âmbitos ou núcleos de significação e conexões de sentido) ganham assim uma distância de determinadas convenções (como a cultura do esporte de competição, tal como, no exemplo da Ginástica, a excessiva estetização e apresentações artísticas), isto porque as muitas prescrições exigidas para participação de alunos em tais convenções certamente limitaria muito sua participação. Na elaboração de problemas centrais nos movimentos, os alunos alcançam de certo modo outra forma de convenção do ensino da Educação Física, o que se apresenta para o aluno com vistas a um problema central de um âmbito.

A concepção "conexões de sentidos" é exatamente a forma de participação dos alunos em situações de movimento. É equivocado dizer que algo deve existir fora do problema central e que vale como princípio didático que levará ao problema central. O problema central, na realidade, funciona também como (mesmo que às vezes não reconhecido) uma conexão de sentidos. Embora não estejamos tratando aqui de formulações didáticas para o ensino, é importante salientar, no entanto, que este tema é de grande relevância para o ensino fundamental no que diz respeito aos problemas ético-pedagógicos fundamentais.

Na verdade, o problema central de movimento de determinada atividade não precisa ser rígido e pode ser relativizado, como no caso do salto da ginástica em que o problema central, que era "sair do chão para a flutuação", pode em outra situação ser diferente, ou seja, em lugar do sair do chão e flutuar, poderia ser "a busca por possibilidades de sair do chão para alcançar a flutuação". Embora esta relativização do problema central de qualquer modo continue vinculada ao problema central anterior (não é possível se afastar muito de uma cultura de movimento conhecido que, de certo modo, determina também a constituição de significados dos alunos). A relativização do problema central auxilia apenas que os alunos tenham maiores possibilidades de interpretar e realizar movimentos. Pelas possibilidades de interpretação do problema central por parte dos alunos, onde o contexto certamente influenciará, é possível então que professores avancem no processo de ensinar novas e mais complexas formas de movimentos.

Assim, pensamos que as concepções mais radicais sobre criança e educação do pedagogo polonês Korczak, que possam nos inspirar para dar continuidade ao nosso trabalho. O autor escreve desta forma:

> É muita sorte para a humanidade que não precisemos forçar as nossas crianças a se submeter as nossas teorias pedagógicas e que elas possam resistir com todo seu bom senso e vontade a todos os ataques didáticos. O mundo precisa das crianças, exatamente como elas são. (KORCZAK apud HEIJ, 2009, p.9)

Essa citação é muito típica no *pläidoyer* de Trebels (1992): respeitar a alteridade da criança, respeitá-las no seu Ser Criança, como elas mesmas se avaliam, se veem. Com isso, suas concepções – mesmo não se podendo acompanhar totalmente em sua radicalidade – vão em direção ao proposto neste trabalho.

E a Educação Física, ou o "Brincar e Se-Movimentar"? Considera-se que esse direito básico mencionado é mais necessário na Educação Física do que em qualquer outra disciplina. Se-movimentar e brincar sempre inclui já algum tipo de risco. Não se trata da questão de riscos, sim ou não numa situação de movimentos, mas da questão da dimensão dos riscos a que crianças e jovens podem estar expostos quando em situações de movimento numa aula de Educação Física.

Situações de movimento numa aula de Educação Física deveriam, acima de tudo, se vincular nas possibilidades de movimento e interesse dos alunos. Na ginástica (*Turnen*), podemos dizer que se trata de situações que, além de desafiadoras, sejam atrativas. Para isso, valem especialmente as informações sobre três dimensões (o – tudo ou nada – soltar-se do solo), a confiança no piso do solo onde se vai saltar, com o giro de cabeça para baixo no salto mortal e com as pessoas que auxiliam no salto. O professor precisa, neste caso e com vistas aos altos riscos nesta atividade, tomar o cuidado para que os riscos sejam apenas "representativos". Com isso se objetiva que o professor possa assumir com segurança e firmeza estes riscos, sem que isso conduza a prescrições exageradas ou orientações em demasia.

Referências

AGUIAR, L. (2005) *Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática.* São Paulo: Livro Pleno.

COSTA, A. R. (2011) *CRIANÇAS, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?* Dissertação de mestrado apresentada pela UFSC, Florianópolis.

HEIJ, P. (2009) *Grondslagen van, verantwoordbewegingsonderwijs – Zilosofischeempedagogischedoordenking van relationeelgefundeerdbewegingsonderwijs*. Budel: damon

KUNZ, E. (2007) Percepção, sensibilidade e intuição para as possibilidades criativas no esporte.In: Stigger, M. P.; Lovisolo, H (Org.). *Esporte de Rendimento e Esporte na Escola.* Campinas: Autores Associados.

KUNZ, E. (2015) *"Brincar e Se-Movimentar" tempos e espaços na vida da criança.* Ijuí: UNIJUÌ.

TAMBOER, J.W.J. (1994) *Philosophie der Bewegungswissenschaften.*Hannover: Afra.

TREBELS, A.H (1983). *Spielen und Bewegen na Gäreten.* Reinbekbei Hamburg, rororo.

TREBELS, A. H. (1992) Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Ijuí, v. 13, n. 3, maio.

ZUR LIPPE, S. (1987) *SinnenbewuBtsein: rundlegungeineranthropologischenÄstheitik.* Hamburg: rowohltsenzyklopädie

ROTINAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: O LUGAR DA DIFERENÇA ENQUANTO EXPERIÊNCIA COM O OUTRO E COMO IRRUPÇÃO DO INESPERADO

Anna Líssia da Silva[1]
Maria Alves da Silva[2]

Resumo

No presente texto evidenciamos dados analisados no percurso de uma pesquisa de mestrado, que buscou apreender os enunciados que emergem da prática docente sobre a diferença na Educação Infantil. A pesquisa teve como corpus de análise os dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas e observação em sala de aula, sendo as entrevistas realizadas com treze professoras de doze Centros Municipais de Educação Infantil do município de Caruaru/PE – Brasil, e as observações realizadas em três turmas com crianças entre quatro e cinco anos de dois Centros. Para este evento, buscamos evidenciar alguns dados que emergiram das entrevistas que trazem à tona o lugar que temáticas e questões relacionadas à diferença tem tido na rotina com as crianças da Educação Infantil. Também evidenciamos extratos das observações realizadas que nos remetem a questões relacionadas à como as rotinas tomam forma no quotidiano das crianças, potencializando o encontro ou o silenciamento da diferença. É possível que, a partir das reflexões mobilizadas neste texto, se possa questionar as rotinas que construímos com as crianças e isso nos possibilite pensarmos em perspectivas de rotinas que organizem o tempo, mas que não sufoquem a manifestação da diferença e a irrupção da novidade.

Palavras-chave

Rotinas. Diferença. Educação da Infância.

[1] Faculdade do Belo Jardim (FBJ/AEB). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Brasil. anna.lissia@yahoo.com.br

[2] Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Brasil. mariaalvesatriz@yahoo.com.br

Introdução

Diversos discursos sobre a diferença têm permeado diferentes áreas da sociedade contemporânea, e surgem inúmeras teorias e a consolidação de movimentos sociais que abordam afirmativamente as diferenças culturais através da assertiva de que vivemos numa sociedade permeada pelas diferenças. As discussões sobre as diferenças, especialmente as promovidas pelos movimentos sociais, têm questionado o caráter monocultural de nossas instituições de educação, onde as práticas educativas apresentam um contexto em que as diferenças são silenciadas ou abordadas de forma aligeirada.

Veiga-Neto (2003, p. 5), afirmou que, "Como em nenhum momento, parecem tornar-se cada vez mais visíveis às diferenças culturais. Igualmente, mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a *diferença* e entre os *diferentes* [...]". E estando visíveis, sendo questionadas, provocando embates, as diferenças culturais questionam nossas práticas como docentes, trazendo desafios também para a educação das crianças, haja vista que as crianças não são apenas marcadas pela diferença geracional, mas por todas as diferenças que permeiam nossa sociedade (Sarmento, 2005).

Nesse sentido, este texto se insere na discussão acerca das diferenças na educação escolarizada, tomando como foco, dados analisados no percurso de uma pesquisa de mestrado[3] que buscou apreender os enunciados que emergem da prática docente sobre a diferença na Educação Infantil. Tivemos como corpus de análise os dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas e observação, sendo as entrevistas realizadas com treze professoras de doze Centros Municipais de Educação Infantil[4] do município de Caruaru/PE – Brasil, e as observações realizadas em três turmas com crianças entre quatro e cinco anos de dois CMEI's. Neste texto, buscamos evidenciar dados que trazem à tona o lugar que temáticas e questões relacionadas à diferença tem tido na rotina com as crianças da Educação Infantil. Também evidenciamos extratos das observações que nos remetem a questões relacionadas à como as rotinas tomam forma no quotidiano das crianças, potencializando o encontro ou o silenciamento da diferença.

Compreendemos que a escola é um espaço de apropriação dos discursos, e que na Educação Infantil as crianças estão em processo de aquisição da linguagem e construção de significados, o que não as torna sujeitos da falta, ou do não saber, mas sujeitos em processo de construção de significados. A partir disto, entendemos que os enunciados que emergem das práticas discursivas de professoras e professores têm impacto nos processos de significação realizados pelas crianças. Deste modo, indagamos a partir de Foucault (2012a, p. 8): "[...] o que há, enfim de tão perigoso no fato das pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente?". Por que investigar os discursos de professores e professoras sobre a diferença com as crianças da Educação Infantil?

O próprio Foucault (2012a), afirmou que os sistemas de ensino são espaços de ritualização da palavra, que qualificam e fixam os papéis dos sujeitos que falam, também é um espaço de distribuição e apropriação dos discursos com seus saberes e poderes. A partir dessa análise e considerando que professoras e professores estão no centro do processo de distribuição dos discursos nas escolas, nos inquietou apreender como se dão esses discursos e o que eles mobilizam nas práticas docentes com as crianças, pois interferem na construção de sentido sobre as diferenças, e causam impactos na construção de suas pertenças socioculturais.

---

[3] Somos iguais (?): práticas e discursos sobre a diferença na Educação Infantil.

[4] A partir daqui referidos como CMEI ou CMEI's

Infância e Educação: processos de homogeneização diferenciação

O processo de produção sociocultural da infância, tal como a percebemos hoje, esteve ligado a diversas mudanças históricas, especialmente as decorridas com a modernidade. Para Veiga (2004, p. 37): "[...] as relações entre infância e modernidade se estabeleceram no esforço de produção de uma tradição, o ser criança civilizada.". Para a autora, as condições de aparecimento de uma maneira distinta de tratar as crianças em relação aos adultos estiveram associadas à constituição de lugares específicos para o atendimento às crianças e a produção de saberes sobre a infância.

Inicialmente, o atendimento às crianças se dá indiferenciadamente entre crianças e adultos na Idade Média, isso ocorre porque a própria ideia de infância ainda estava por se desenvolver, de início o atendimento se dava no sentido de instrução religiosa e posteriormente leiga, a meninos e homens entre seis e vinte anos, sem distinção de idade na organização da escola (Ariès, 2011). Nesse primeiro momento, a escolarização enquanto dispositivo terá na escola um elemento diferenciador que excluiu as crianças menores, as crianças pobres e as meninas.

A partir do século XVI a escola passa a dividir estudantes em classes, inicialmente diferenciados por graus de desenvolvimento cognitivo, não importando a sua idade, e, posteriormente, a divisão escolar vai levar em consideração a idade de estudantes. De acordo com Ariès (2011, p. 112): "Essa distinção das classes indicava portanto uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias.".

Os dados apontados por Ariès acerca da constituição histórica da escola moderna corroboram com a afirmação de Louro (2003) de que a escola não apenas entende de diferenças, mas que ela produz diferenças, tendo em vista que inicialmente a escola já se configura num espaço que diferencia os sujeitos que a ela tiveram acesso (pelo sexo, idade, classe social) dos que dela foram excluídos – crianças pobres, crianças menores, meninas, determinados grupos étnicos, etc.

Veiga (2002), partindo das contribuições de Foucault e Elias, discutiu que a escolarização enquanto dispositivo implica processos de visibilidade e ocultamento através de uma rede heterogênea de elementos, que envolve os discursos, as ideias, o currículo, o espaço escolar, materiais pedagógicos, procedimentos administrativos, etc., ou seja, elementos em suas formas discursivas e não-discursivas, fizeram da escola um espaço essencial para a consolidação do projeto civilizador iniciado com a constituição do Estado moderno na Europa.

Na sua constituição inicial a escola excluiu as diferenças, onde as crianças do sexo feminino, menores de seis anos, pobres e as pertencentes a determinados grupos étnico-raciais ficaram de fora, nesse processo ela produziu uma segunda diferenciação para esses grupos – os não escolarizados.

No entanto, após sua consolidação como instituição educacional onde a escolarização, enquanto estratégia de poder, possibilitou a instituição de determinados comportamentos como civilizados, além de legitimar determinados saberes culturais, sentiu-se a necessidade de que o processo civilizador fosse expandido para o aprimoramento do Estado-nação. De acordo com Veiga (2002, p. 96): "Alguns setores das elites se dão conta de que a civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir. Assim, civilização passa a referir-se a um padrão universal de moral e costumes.".

Assim, inicia-se o movimento para que todos tivessem acesso à escolarização no sentido de se concluir o processo civilizatório através da homogeneização das relações sociais, partindo-se do pressuposto de que as relações se davam de forma diferenciadas de acordo com as formações sociais presentes nas relações de gênero, étnico-raciais, classes e geração.

Para Veiga (2002), consequentemente, a escola homogeneizou as relações de gênero, com o intuito de se estabelecer uma cultura masculina, também as categorias referentes à geração foram socializadas nas escolas, criando-se modelos de infância e adolescência: a criança inteligente e bem comportada e o jovem responsável como norma civilizada dessas categorias. A autora ainda chama atenção para a questão da homogeneização cultural:

> [...] se socializou na escola uma perspectiva branqueada da cultura: as referências de civilidade estiveram de acordo com o predomínio dos valores de uma etnia, de uma raça. Mas também a escolarização disseminou uma cultura de classe, ao difundir as regras de ser bem-sucedido na sociedade, por meio da competitividade dos talentos e da meritocracia. (Veiga, 2002, p. 100).

Dessa forma, paralelo ao processo de inclusão "dos diferentes", há um processo de homogeneização da diferença, através do estabelecimento da norma a partir da cultura branca-masculina-burguesa-europeia, na qual crianças e jovens serão incentivados a aprender e se comportar de acordo com a norma na busca de constituírem-se a partir do modelo de criança inteligente, bem comportada e de jovem responsável, para assim alcançarem o status de civilizados. E nesse processo a escola silenciou os diferentes pertencimentos culturais de jovens e crianças.

Na missão civilizadora desempenhada pela escolarização, dois processos foram primordiais: o processo de diferenciação e o processo de homogeneização. A busca pela homogeneidade se deu justamente na identificação da diferença (diferença entre os civilizados e os não civilizados, entre as classes sociais, gênero, raça, comportamento, etc.). Através de uma escolarização pautada nas ideias da elite europeia, processos de homogeneização são postos em ação na escola moderna.

Percebe-se certa continuidade de discursos voltados para práticas de diferenciação e homogeneização na organização de rotinas na educação das crianças pequenas, práticas essas acrescidas também de discursos e procedimentos voltados para o disciplinamento dos corpos infantis, como podemos observar nos dados que evidenciamos a seguir.

Práticas e discursividades sobre diferença e rotina no quotidiano com as crianças

Remontando à sua expansão baseada no assistencialismo às famílias de baixa renda e premissas moralizadoras e higienizadoras, a Educação Infantil ainda mantém certas preocupações relacionadas às suas características iniciais. Por exemplo, uma atenção especial quanto à produção de bons hábitos nas crianças, sejam eles em relação à higiene pessoal, ao comportamento em grupo, a hábitos na alimentação, etc.. A partir dessas preocupações, observamos o trabalho com a diferença ganhar a dimensão de um trabalho que é realizado diariamente, apresentando como diferença, os diversos tipos de comportamento das crianças, e as formas como se apresentam no CMEI, quanto a aspectos relacionados a higiene pessoal.

> **Diariamente, né**? ... De... apelidos, é... agressão física, é uma coisa que eu acho que deveria ser bem trabalhada, seria até um tema bom pra se trabalhar, um TCC ou um mestrado, porque tá cada vez mais a agressão, o preconceito contra a cor, contra a criança que ela vem sujinha as vezes, que ela não toma banho, ou toma banho mas não vem, mas vamos saber o porquê assim né, mas não. Assim, é trabalhado diariamente, todos os dias, a partir do momento que eles chegam, um que tá limpinho e outro que não tá limpinho, aquele lá já vai dizer "Eita tia, oh fulano não veio limpo não, é um porquinho", não ninguém é porco, ninguém é animal, "Por que você não tomou banho?". "Ah, porque não teve tempo,

> porque minha mãe, quando eu acordei minha mãe me trouxe rápido, não deu tempo tomar banho", tem que fazer aquela pesquisazinha pra não tá ofendendo a criança, eu acho que isso marca, né? Se tiver sempre batendo na tecla, se deixar que os outros... fiquem apelidando a criança por conta de uma coisa ou outra, é diariamente, o dia todo, até a hora, eu passo oito horas aqui, trabalho o dia todo, na mesma turma, de manhã e de tarde, **a gente que tem que mostrar os hábitos, os bons hábitos, seja qual for.**(Profa. Dilma[5], grifos nossos).

A partir da fala da professora, percebemos que, para ela, conversar diariamente com as crianças, mediando suas relações, fazendo com que se respeitem e que as diferenças quanto às experiências familiares das crianças e suas diferenças no lidar com o corpo não se tornem foco de discriminação entre as crianças, é trabalhar com as diferenças. Em algumas situações percebemos também uma preocupação em escrutinar a vida familiar das crianças. A própria professora Dilma expõe essa questão, afirmando que:

> Eu acho que o momento que é mais demonstrado é na oração, que a gente faz todos os dias no pátio, junta todas as crianças do CMEI, faz a oração, na rotina quando eles chegam, **na acolhida**, né? **Eles chegam e vão falando o que aconteceu em casa**... como era que tava, as vezes eles chega tristes, num momento que a gente procura trabalhar com o social e na atividade também. (Profa. Dilma, grifos nossos).

Nesse contexto, o trabalho com a diferença segundo as professoras, é o trabalho relacionado à socialização das crianças e aprendizagens de determinadas formas de ser e de se comportar em sociedade, sendo realizado diariamente através de conversas com as crianças. As falas das professoras analisadas, também denotam um trabalho que não se faz através de planejamento e seleção de materiais, mas de forma espontânea à medida que surgem situações entre as crianças que possam ser resolvidas através de um discurso do respeito ao colega.

Além de aparecer como trabalho diário, a abordagem das temáticas aparece também tendo lugar na relação com conteúdos dos eixos trabalhados na proposta curricular, onde as professoras afirmam ter conteúdos que oferecem uma facilidade ou que "dão para encaixar" questões relacionadas com a diferença.

> Assim, **quando o conteúdo, é, ele é, em si né, oferece uma facilidade**, por exemplo você está trabalhando o corpo, então ali eu já posso inserir a questão da cor de pele né, do cabelo, do jeitinho, vamos fazer o autorretrato, cada uma faz, ou então uma foto sua, aquela questão, vai depender assim, dos conteúdos do cotidiano mesmo, nessa questão da, que eu fiz da literatura, né, a gente fez uma semana inteira, até de, **trabalhando os livros infantis**, e como hoje o município ele oferece um cronograma, assim a gente trabalha com uma temática pra cada semana, aí cada semana é em cima de uma história, só que dentro daquela história da semana,

[5] Utilizamos pseudônimos na identificação das professoras e dos CMEI's para resguardar suas identidades.

> a gente pode ir é, atribuir outros textos que tem aquele mesmo contexto, então quando se trabalha o corpo, a semana que era o corpo, então eu trouxe essa atividade de literatura e outras. (Profa. PENHA, grifos nossos).

> A gente trabalha os conteúdos, a gente tem ummm... A secretária (sic) da educação, ela é... entrega a gente no começo do semestre uns textos, então **dentro daqueles textos** a gente tem que desenvolver os nossos conteúdos, **aí tem uns que dá pra trabalhar muito bem essas histórias assim, das diferenças**. (Profa. Cora, grifos nossos).

Através dos enunciados acima, podemos perceber certa insegurança em narrar situações de trabalho com temáticas que envolvam as diferenças. Assim, a estratégia é citar apenas conteúdos que podem proporcionar uma relação com a diferença, a professora Penha até coloca alguns exemplos, como o trabalho com o corpo humano, já a professora Cora demonstra mais hesitação para dar exemplos, inclusive sua fala é permeada por pausas, colocando que há alguns textos propostos pela Secretaria de Educação com os quais daria para trabalhar o que a professora chama "essas histórias assim, das diferenças".

Essa insegurança para expor e trazer detalhes sobre a realização de aulas ou desenvolvimento de projetos com as crianças esteve presente em diversas entrevistas, onde depois de muito insistir conseguíamos respostas vagas ou lacônicas sobre a atuação das professoras frente à temática da diferença. Muitas afirmavam trabalhar com essas questões, mas quando indagávamos sobre detalhes do trabalho ou algum episódio marcante com as crianças, divagavam para outras questões ou outros conteúdos voltados para a socialização das crianças.

Como a preocupação com a socialização das crianças, a moralização e o desenvolvimento de condutas consideradas normais dentro de uma ideia de infância escolarizada sempre esteve muito presente na Educação Infantil, vemos esse aspecto ser colocado com muita ênfase nas preocupações das professoras ao enunciar suas práticas docentes, muitas delas associando esse trabalho com trabalhar a diferença, tendo em vista que buscam desenvolver nas crianças a noção de respeito ao Outro. Essa preocupação também transparece na organização das rotinas, onde há uma apreensão em relação à disciplina, que contribui para a vivência de rotinas engessadas.

De acordo Barbosa (2006, p.37): "As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianeidade.". Estariam, pois, relacionados às rotinas, atividades como dormir, estudar, comer, etc., e seriam essas atividades reguladas por costumes e rituais, que sendo repetidos diariamente, podem tornar-se ações automatizadas. Para a autora a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil organizam para que, partindo dela, o trabalho quotidiano possa ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil.

A partir das observações realizadas nos CMEI's pesquisados, e da escassez de situações onde as questões da diferença emergissem das falas das crianças – sejam através de conflitos ou de questionamentos –, nos chamou atenção a rotina desenvolvida com as crianças. Percebemos ser uma rotina com horários bem determinados e vivenciados de forma a serem seguidos pontualmente, o que nos levou a questionar se isso não estaria influenciando na escassez de episódios onde as crianças trouxessem questões envolvendo a diferença.

Podemos remeter essa preocupação com o tempo aos primórdios da modernidade, pois é a partir da modernidade que há uma mudança na forma de enxergar a infância e, paralelo a isso, ocorrem também mudanças na forma de organização das escolas. Em "Vigiar e Punir", Foucault discorreu sobre as mudanças na forma de punir criminosos e de como a sociedade moderna foi se constituindo numa sociedade disciplinar. O poder disciplinar é foco

de um estudo genealógico onde Foucault analisa especialmente como o poder atrelado a saberes é exercido na produção do sujeito criminoso, mas também estende suas análises à produção do soldado e do aluno.
De acordo com o autor:

> O momento histórico das disciplinas é o momento que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que oporem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis" (Foucault, 2012b, p. 133).

Essa preocupação com o disciplinamento do corpo vai ressoar nas práticas discursivas desenvolvidas em prisões, escolas, no treinamento militar e nos hospitais. Podemos perceber uma rede de discursos e estratégias ligadas ao poder disciplinador em operação na Educação Infantil, desde a rigidez da rotina, à padronização e homogeneização dos comportamentos e atividades. E, nesse sentido, a rotina engessada e comprometida quase exclusivamente com a disciplina vai "sufocar" a diferença em duas formas de experiência: a diferença como encontro com o Outro e a diferença como novidade que possa irromper a mesmidade da rotina.

> Hoje a aula com as crianças começou diferente em relação ao dia anterior, pois todas foram levadas ao pátio em fila, quando a professora pede para se organizarem em fila, **as crianças automaticamente se separam: uma fila de meninos e outra de meninas**. No pátio estavam às crianças das outras turmas, cada turma organizada em duas filas: uma de meninos e outras de meninas. **As professoras fazem uma oração que as crianças repetem, depois entoam uma canção infantil que as crianças acompanham sem saírem das filas, sem movimentos**, depois são levadas para a sala de aula. [...] (Nota de campo, 22 de out. de 2013, CMEI Ana Maria Machado, Pré II, grifos nossos).

Podemos analisar o fragmento da nota de campo acima como enunciados que nos remetem às duas linhas de circunstâncias as quais nos remetemos no parágrafo anterior. Iniciemos analisando a primeira: o encontro com o Outro, ou seja, a diferença como experiência relacional com o Outro. Nesse caso, a relação entre meninos e meninas, relações de gênero. Nessa relação há um processo de diferenciação, onde pelo gênero há uma diferença na experiência, meninas e meninos devem ser separados; dessa forma só há a relação entre o Mesmo, e não do Mesmo com o Outro. Nesse sentido, a escola não apenas reproduz as diferenciações sociais, mas produz novas formas de separação: meninas e meninos têm filas diferentes.
De acordo com Auad as crianças vivenciam na escola uma aprendizagem da separação. "Ao considerar como meninas e meninos são separados ou misturados, podemos ter uma

ideia do modo como as relações de gênero são consideradas na escola" (Auad, 2006, p. 44). Podemos perceber esse aprendizado sendo ensinado através de estratégias como a fila, através da normalização dos comportamentos tidos como "de menino" ou "de menina".
A outra linha de circunstância que observamos é o estabelecimento de uma rotina preocupada com a disciplina, e que, portanto, não abre espaço para a diferença como novidade, irrupção do mesmo. A própria fila volta à cena: por que automaticamente as crianças se separam em duas filas, sem ser necessário que a professora solicite tal separação? Essa atitude das crianças é da ordem da repetição, e não da diferença. Outra questão: por que num momento que seria de descontração, já que envolve cantar músicas, as crianças são incentivadas a permanecerem na fila sem grandes movimentações? Essa é uma atitude que remete a uma preocupação com a disciplina, onde a criança é vista como o aluno ou aluna que deve se comportar. Essa preocupação continua em sala de aula:

> [...]Em sala se repete as mesmas ações do dia anterior: organização das cadeiras e troca de lugares de algumas crianças. Depois é a hora da música, como no dia anterior a professora liga o som e novamente se ouve a canção "Como Zaqueu" do cantor gospel Regis Danese, as crianças cantam em suas mesas, a professora interrompe algumas vezes baixando o som para reclamar com as crianças dizendo que é para elas cantarem e não para gritarem. Quando a música está quase no final, W. que está sentado perto de mim, toca no meu braço e diz: "Tia, depois dessa vai ser A minha alma é do mestre, visse?". Eu sorrio para ele balançando a cabeça de forma afirmativa, ele sorri de volta e alguns instantes depois os acordes iniciais da música gospel "A minha vida é do Mestre" do cantor Lázaro ecoam, as crianças iniciam a música exatamente na mesma hora que o cantor, e W. olha para mim sorrindo como quem diz "Eu não disse?". [...] (Nota de campo do dia 22 de out. de 2013, CMEI Ana Maria Machado, Pré II, grifos nossos).

Comecemos pelo ritual de início da aula: enfileirar as mesinhas e cadeiras e trocar de lugar algumas crianças com vista ao controle disciplinar da turma. A prática social de dividir e separar estudantes em filas remonta ao desenvolvimento do poder disciplinar a partir do século XVIII.

> A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande repartição dos indivíduos na ordem escola: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; [...] Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e um trabalho simultâneo de todos. Organizou uma economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (Foucault, 2012b, p. 141-142).

Esse cuidado em organizar as crianças de uma forma que contribua para o controle proporciona que o comportamento das crianças seja vigiado, hierarquizado e recompensado. Os comportados podem sentar onde quiserem, os que não se comportam são trocados de lugar, ou isolados em mesinhas, separados do restante da turma, para que não incomodem a ordem disciplinar. Esse controle da turma é perseguido constantemente, é tanto que numa atividade como cantar (que especialmente na Educação Infantil envolve também o dançar, o movimento) é regulada para que as crianças não cantem alto demais, ou não saiam das suas filas, quando ocorre no pátio.

A rotinização das ações desenvolvidas com as crianças fica bastante evidente quando a criança me avisa qual será a próxima música a ser tocada. Nesse sentido, a rotina deixa de ser uma categoria utilizada para organizar o tempo pedagógico, e passa a ser uma categoria utilizada para a repetição das ações, que de tanto repetidas se tornam comportamentos automatizados, como as crianças se dividirem em filas por gênero, ou saberem exatamente a sequência das músicas tocadas. É o que podemos chamar de rotinas rotineiras. Tomando como rotineiras ações ou pensamentos mecânicos, sem reflexão, que são realizados sempre da mesma maneira, de forma repetitiva, de maneira habitual. (Barbosa, 2006).

Algumas considerações...

Através das falas das professoras, pautadas num discurso de que as diferenças são abordadas diariamente, e das observações que empreendemos em campo, que revelaram a vivência de rotinas rotineiras, rígidas, nos questionamos se, para que haja um maior espaço para o trabalho com as diferenças e uma abordagem que traga a diferença não num sentido de normalizar os comportamentos das crianças que envolvem a tolerância, mas como um encontro com o Outro que possibilite experiências, não seria necessário também questionar a forma como a rotina tem se materializado nas turmas da Educação Infantil.

Talvez fosse o caso de nos perguntarmos se haveria a possibilidade de práticas e rotinas que não nos impusessem o dilema "ou isto, ou aquilo". Que abrisse possibilidades de organização e não sufocasse a manifestação da diferença ou a irrupção da novidade.

E sendo isto e aquilo, seriam rotinas que organizam os tempos e espaços nas turmas da educação infantil, para que as práticas com as crianças não sejam uma sucessão de improvisos, mas que também resgatem o potencial da diferença e da multidão, não no sentido produzido pela disciplina, que transformou "[...] as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas." (Foucault, 2012b, p. 143), mas num sentido de potencializar a diferença, retirando-a "[...] da cena onde foi satanizada, para ser recolocada na multidão, onde a paisagem é indefinida, onde não se sabe exatamente quem é quem e o que é o que, mesmo porque ela é nômade, quem estava ali não está mais, quem chegou já saiu". (Abramowicz, 2007, p. 12-13).

Haveria a possibilidade de pensarmos rotinas como *lócus* de experiências que possibilitassem a diferença na perspectiva da multidão e da experiência, levando em consideração que:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender com lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.(Larrosa, 2002, p. 24).

E pensando a docência também como possibilidade de que algo nos passe, nos aconteça e nos toque, as rotinas e o encontro com o Outro, com suas identidades, histórias, culturas e diferenças, possibilitariam experiências não só para as crianças, mas para suas professoras e professores.

Bibliografia

Abramowicz, A. (2007). O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. *30ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambú, http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-2911--Int.pdf

Ariès, P. (2011). *História Social da Criança e da Família***.** Rio de Janeiro: LTC.

Auad, D. (2006). *Educar meninos e meninas***:** *relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto.

Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força***:** *rotinas na Educação Infantil.* Porto Alegre: Artmed.

Foucault, M. (2012a). *A ordem do discurso***.** São Paulo: Loyola.

Foucault, M. (2012b). *Vigiar e Punir***.** Petrópolis: Vozes.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

Louro, G. L. (2003) *Gênero, sexualidade e educação*: *uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

Sarmento, M.J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, *26*(91), 361-378. https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003

Veiga, C. G. (2002). A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, (21), 90-103.https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300008

Veiga, C. G. (2004). Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: Faria Filho, Luciano Mendes. *A Infância e sua educação***:** *materiais, práticas e representações*. (p. 35-82). Belo Horizonte: Autêntica

Veiga-Neto, A. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 5-15.https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002

AS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS COMO EIXO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A INFÂNCIA

Bethânia Alves Costa Zandomínegue[1]
André da Silva Mello[2]

Resumo

Este trabalho tem como objeto de estudo as produções culturais das crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), de Vitória/ES – Brasil, desenvolvidas nas aulas de Educação Física (EF) com conteúdos/temáticas[3] da cultura popular como jogos, brincadeiras e danças. Tem como objetivo analisar como as ações pedagógicas da EF com a cultura popular podem favorecer a materialização de um currículo da Educação Infantil (EI), em consonância com uma concepção de infância, os pressupostos da Sociologia da Infância e interface com os Estudos com o Cotidiano. Para tanto, adota a Pesquisa Etnográfica com crianças. Os dados foram produzidos por meio de observação participante, notas de campo, entrevistas, fotos etc. e, articulados, dado o contexto sociointeracional de sua produção. A experiência de observar/participar das mediações revelou a dimensão estética, ética e polêmica das culturas de pares na articulação com diferentes linguagens e áreas do conhecimento da EI; a centralidade da criança nos processos educativos; o entrecruzamento das culturas da escola e a cultura infantil, impactando sobre o currículo educacional.

Palavras-chave

Cultura popular. Educação Física. Educação Infantil. Etnografia com criança.

[1] Doutoranda em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória/ES. Docente da Universidade Vila Velha - UVV, Vila Velha/ES, Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: bethabill@yahoo.com.br

[2] Doutor em Educação Física. Professor da Pós-Graduação em Educação Física da UFES, Vitória/ES, Brasil. E-mail: andremellovix@gmail.com

[3] Conteúdo é uma seleção de saberes culturais, conceitos, linguagens, crenças, etc., cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno (Coll, Pozo, Sarabia, & Valls, 2000).

Introdução

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a EI se consolidou como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil e a EF se estabeleceu como componente curricular desta etapa de ensino. Na última década, o número de crianças matriculadas na EI aumentou significativamente[4]. A análise do percurso de construção das normatizações indica, nas "[...] lutas e tensões, conquistas gradativas na construção de políticas públicas para a infância" (Côco, 2013, p.110) e denota os avanços da EI no Brasil, tanto em relação à sua expansão, quanto da concepção de infância e de educação que orientam os principais documentos norteadores das práticas pedagógicas para essa etapa de ensino. Entretanto, ao longo da história, as sociedades conceberam a infância e as crianças de maneiras diversificadas, configurando diferentes modos de operar com elas nas instituições educacionais. Apesar dos avanços observados, ainda existem práticas pedagógicas e representações em que os adultos marcam a infância pela aplicação de processos de administração simbólica das crianças, pois elas são concebidas como seres incompletos e incapazes, que precisam ser 'preenchidos', para que possam alcançar a sua maturidade (Sarmento, 2008).

No contexto educacional, algumas concepções se destacam, dentre elas, a concepção de EI *assistencialista*, que compreende as instituições infantis como *lócus* de cuidado e atenção à criança pequena. Outra concepção está associada à questão do *universalismo*. Nela, o desenvolvimento infantil é visto como um processo fixo, determinado pela maturação biológica do organismo, que ocorre da mesma maneira com todas as crianças, independentemente das suas condições sócio históricas. Há ainda, a concepção de EI como modeladora para o processo de *escolarização*, em que as instituições focalizam a alfabetização e a instrumentalização da criança para o ingresso no Ensino Fundamental (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003). Essas concepções reforçam o caráter de subalternidade infantil, em que o ofício de criança é substituído pelo ofício de aluno (Sirota, 2001). Em consequência disso, decorrem práticas educativas que inibem o reconhecimento das experiências culturais dos alunos e prejudica o diálogo com os saberes locais nos diferentes contextos em que as escolas se inserem.

Contrário a essas compreensões a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2013), orienta que as práticas promovam a formação participativa e crítica das crianças e criem contextos que as eduquem para a cidadania, para a expressão de sentimentos, ideias e questionamentos. Para isso, a valorização da autonomia, da solidariedade e do respeito às diferentes culturas, constituem os princípios éticos fundamentais. De acordo com esse documento, a função sociopolítica e pedagógica das instituições de EI, pressupõe assumir a responsabilidade de promover a educação integral da criança, contribuir na construção de sua identidade e garantir a ela o acesso aos bens culturais historicamente construídos.

No âmbito da EF na EI, destacamos a importância de estabelecer experiências pedagógicas centradas no reconhecimento da criança como produtora de conhecimento, que contemple as suas necessidades, interesses, bem como as especificidades das instituições educacionais. A articulação das diferentes linguagens que perpassam pela construção do conhecimento infantil, se torna fundamental nesse processo. Para Geertz (2001, p. 170), a escola

[4] O número de crianças de quatro a cinco anos matriculadas na pré-escola aumentou de 72,5% para 89,5%, entre 2005 e 2014. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/numero-de-criancas-na-pre-escola-aumentou-em-uma-decada>. Acesso em: 4/2/2016.

deve repensar o processo educacional e estar atenta ao que os sujeitos crianças fazem e o que eles valorizam, para ele é preciso considerar

> até o bebê e a criança pré-escolar como agentes ativos, determinados a dominar uma forma particular de vida, a desenvolver um modo operacional de ser/estar no mundo, exige que se repense todo o processo educacional. Trata-se menos de dar à criança algo que lhe falta do que de facilitar algo que ela já tem: o desejo de dar sentido ao *self* e aos outros, o impulso de compreender que diabo está acontecendo.

Diante desses apontamentos, torna-se oportuno refletir sobre as práticas pedagógicas que reconhecem a participação da criança no processo educativo. Para tanto, focalizamos o cotidiano das aulas de EF que buscou estabelecer uma relação dialógica com os conteúdos/temáticas da cultura popular do contexto onde a escola está inserida, buscando perceber como as ações pedagógicas da EF reverberaram no currículo da EI. Em nossas análises nos apoiaremos nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância (Sarmento, 2013; Sirota, 2001) para compreensão da criança como sujeito de direito e produtora de culturas e, nos Estudos com o Cotidiano (Certeau, 1994), para interpretação das práticas dos sujeitos no dia-a-dia de suas ações. A cultura popular se estabelece como possibilidade de a EF na EI estreitar diálogos com os saberes locais para a produção de sentidos e significados com as crianças.

Nesse contexto, o objetivo desse estudo é: analisar como as práticas pedagógicas da EF com a cultura popular podem favorecer a materialização de um currículo da EI, em consonância com uma concepção de infância, os pressupostos da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano.

Metodologia

Para alcançar o objetivo desse estudo, adotamos a Etnografia com crianças (Corsaro, 2009) como pressuposto teórico-metodológico. Nossa perspectiva de participar *com* as crianças não se objetiva a pesquisar o que se passa *dentro* delas, mas sim *entre* elas (Buss-Simão, 2014). Orientados pelos pressupostos da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano, construímos uma base de dados empírica obtida por meio da nossa imersão no contexto escolar, numa atitude participativa, de interação e envolvimento contínuos.

Mergulhamos por 11 meses (2015/2016) no cotidiano de um CMEI e focalizamos as aulas de EF, observando a relação que as crianças estabeleciam com as mediações e a produção de "cultura de pares" (Corsaro, 2009). Assumimos a postura de participante ativo, acompanhando diretamente o cotidiano de crianças de quatro a seis anos, pertencentes aos Grupos 5 e 6, definidos com base na idade, mais especificamente as turmas 5C, 5D e 6D, totalizando a média de 75 crianças, além da comunidade escolar.

Como instrumentos para a produção de dados, elegemos a observação participante, sistematizadas em notas de campo e, registros de áudio, fotos e vídeos, tanto das práticas pedagógicas, quanto dos eventos acontecidos no cotidiano do CMEI. Realizamos entrevistas formais e informais com professores e equipe pedagógica.

Para a obtenção de dados com as crianças, fizemos a adaptação de alguns instrumentos. Permitimos que elas mesmas registrassem fotos do processo, que 'escrevessem' em nosso caderno de campo e que narrassem para nós os seus 'escritos'. Ficamos atentos às suas "enunciações" (Certeau, 1985) que é a "fala em ato", produzidas nos contextos de mediações das aulas de EF. Nesse sentido, buscamos captar não só as falas das crianças expressas em suas narrativas orais, mas também suas ações corporais como meio de comunicação e expressão. Valorizamos também, as criações das crianças nos seus desenhos e artefatos produzidos nas aulas.

As produções culturais das crianças no cotidiano da Educação Infantil

As "culturas da infância" têm sido amplamente discutidas pela Sociologia da Infância e consideradas como um elemento distinto da categoria geracional (Corsaro, 1997; James, Jenks, & Prout, 1998). Essas culturas referem-se à capacidade das crianças construírem de forma sistematizada, "modos de significação do mundo" e de "ação intencional", diferenciado em relação aos dos adultos. São produzidas numa relação de interdependência com as culturas sociais atravessadas pelas questões étnicas, de classe e de gênero, que as impedem de assumir uma única forma de "modos" e "ação" infantil. Ao serem socialmente produzidas, as culturas da infância são influenciadas pelos contextos históricos e sociais em que vivem as crianças, "[...] transportam marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade" (Sarmento, 2003, p. 4).

Fundamentando essa compreensão, Corsaro (2009) elabora o conceito de "reprodução interpretativa" para mostrar o modo como as crianças produzem culturas e identifica características importantes desse processo, que se dá por meio de uma "apreensão criativa" do mundo adulto e não apenas, por imitação. Para atingirem os seus propósitos de brincar, as crianças "[...] selecionam parte do que apreendem, reproduzem interpretativamente por meio de suas ações [...] e criam novos procedimentos, regras e informações que alçam de situações particulares" (Pedrosa & Santos, 2009, p. 53). A lógica dessas definições estabelecidas pelo autor pode ser percebida pela descrição do nosso diário de campo:

> Na ocasião de uma aula de EF com brinquedos populares, levamos as crianças para o pátio e deixamos que brincassem espontaneamente, com cabos de vassouras (bastões), bolas e bambolês. Algumas crianças se espalharam pela área e brincaram de passear de cavalinho com os bastões [...]. Observamos que outras meninas brincavam de princesa no castelo, explorando um brinquedo de escorregar que havia no pátio e, cada uma delas tinha um cavalo (bastões). [...] Algumas meninas começaram a brincar de mãe e filha. Elas se organizaram de modo que uma delas seria a mãe, a outra a filha, a tia, um menino o pai... Entre si, as crianças discutiam, pois mais de uma menina queria ser a mãe. A Yasmin tentava convencer a Sara, que organizava a brincadeira, dizendo: "*eu não vou ser mais sua amiga*." Ao final então, decidiram que a filha teria duas mães (DIÁRIO DE CAMPO [DC], 7/4/16, Grupo 5C).

A partir dessa constatação sobre os modos de apropriações do mundo adulto, feito pelas crianças, o autor concebe a "cultura de pares" como forma de distinguir as produções próprias e singulares das crianças, estabelecidas nas suas relações de trocas interpessoais. Desse modo, as culturas de pares são definidas como "[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares" (Corsaro, 2009, p. 32). Essa identificação ajuda no reconhecimento das contribuições exclusivas das crianças para o seu próprio desenvolvimento e socialização. Também auxilia na identificação dos mecanismos que elas próprias criam para produzirem sentidos e indicarem a importância dessas produções na vida cotidiana delas.

Em uma das aulas de EF que acompanhamos, buscamos ampliar as formas de comunicação com as crianças, articulando outras linguagens. Mostramos para elas a imagem de uma

pintura[5], que trazia representações de brincadeiras populares da região. Permitimos que as crianças expressassem o que viam na gravura. Em suas falas elas destacaram o nome de brincadeiras que são praticadas por elas. Conversamos sobre as modificações das formas de brincar ao longo do tempo e oportunizamos que brincassem com as brincadeiras advindas da observação da tela. As crianças registraram essas experiências por meio de desenhos. Em outro encontro, uma menina se aproximou e pediu para ensinar aos colegas a brincadeira da "galinha com pintinhos". A criança apresentou o contexto da brincadeira que, envolveu a professora e os auxiliares da turma e, teve grande aceitação por parte das outras crianças.

Imagem 1- Igreja dos reis magos - Ângela Gomes

Fonte: internet

A atitude da menina desencadeou um comportamento na turma em que várias crianças manifestaram o desejo de ensinar alguma brincadeira. Para isso, observamos que elas usavam diferentes estratégias para se comunicar. No trecho descrito abaixo é possível observar as ações táticas de um menino no auge da sua vontade de 'criar alguma coisa'. Ao perceber que a aula de EF transcorreria de modo a não atender às suas expectativas, a criança usou de diferentes meios para se fazer ouvir, o que culminou no seu protagonismo na aula de EF.

> A professora de EF desceu a rampa cantando com as crianças a música da serpente. Ao chegar ao pátio, o Pedro disse que queria ensinar a brincadeira "do vizinho". A professora o ouviu, mas continuou a brincadeira da serpente. Então, o menino veio até mim, que estava no canto do pátio registrando a aula e disse: "*tia, eu posso ir na sala guardar o meu agasalho?*" Eu disse que poderia segurá-lo, mas ele não quis e saiu. Logo após ele voltou e me pediu para ir guardar o chinelo. Perguntei-lhe o que realmente queria fazer na sala e ele respondeu: - "*eu preciso de um papel e um lápis*".
>
> - E o que você quer escrever?

[5] Igreja dos Reis magos. Autora: Ângela Gomes.

> - "*a brincadeira pra tia falar e eles fazerem".*
>
> - Quer que eu escreva pra você? O menino então ditou e eu anotei a sua fala num pedaço de papel que ele entregou à professora. Ao perceber a circunstância a professora buscou materializar com as outras crianças a sugestão do menino. No decorrer dessa tentativa, observei que a criança havia reinventado a brincadeira "galinha com pintinhos", que havia sido ensinada na aula anterior por outra criança. Ele adaptou o contexto conforme a sua preferência. Os personagens agora são o vizinho, a pipoca e as crianças. A aula transcorreu com muitas idas e vindas da professora, ao passo que, entre as crianças, isso não parecia acontecer (DC, 20/8/15, Grupo 6D).

De acordo com Certeau (1985) as práticas dos sujeitos são enunciadas com diferentes dimensões: estética, ética e polêmica. A dimensão estética está relacionada às criações singulares dos sujeitos, às suas artes de fazer conforme a ocasião. Na EI observamos que, muitas vezes, as crianças não conseguem expressar suas ideias e intenções por palavras, mas sim por meio do ato, enunciações, que decorrem do contexto vivido e expressam diferentes intenções dos sujeitos. A ética conforme o autor, é a recusa à identificação com a ordem ou a lei dos fatos. Nas ações das crianças é possível perceber sua vontade histórica de existir. De alguma maneira elas expressam resistência às normas que não lhes exprimem significados. A dimensão polêmica das práticas está relacionada às intervenções que ocorrem num conflito permanente, em defesa da produção de sentido.

No âmbito da EI chamamos a atenção para a necessidade de ações pedagógicas centradas na criança, que atribuem a ela protagonismo e considerem as dimensões ética, estética e polêmica daquilo que ela quer comunicar. Destacamos o reconhecimento da criança como produtora de cultura, sujeito de direito e o desenvolvimento de práticas que deem visibilidade às ações infantis, superando a compreensão da criança como um adulto em miniatura. O conjunto desses fatores tem sido obtido pela ascensão de novas formas de conceitualização de crianças na Sociologia[6] e têm reformulado concepções teóricas sobre a infância, os processos de socialização das crianças e o lugar delas na estrutura social (Corsaro, 2011). Numa perspectiva sociológica de compreensão das reproduções interpretativas e enunciações das crianças, o que é fundamental é "[...] o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si" (Corsaro, 2011, p. 31). Na visão de Sarmento (2003), a cultura infantil e a cultura da sociedade se conjugam na construção das culturas da infância. Desse modo, essas culturas referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua ação concreta no contexto social em que vivem.

O trabalho pedagógico da EF com a cultura popular trouxe implicações sobre o currículo da EI. As ações didáticas dos professores denotavam a centralidade da criança nos processos de construção do saber. Como recursos didáticos os docentes privilegiavam o diálogo com as famílias, o desenho das crianças, as narrativas espontâneas e enunciações e, bus-

[6] Segundo Corsaro (2011), novas formas de conceitualização de crianças também decorrem da ascensão de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas na Sociologia (James et al, 1998). Sarmento (2008) destaca os diálogos interdisciplinares como propulsores das novas formas de se conceber conhecimentos sobre as crianças e as infâncias, dada complexidade que envolve esses fenômenos.

cavam se articular com outras áreas de conhecimento e linguagens. Nesse contexto, percebeu-se o uso de artefatos para ampliar as formas de se comunicar com as crianças como máscaras, fantasias, brinquedos, objetos variados que, permeados pela ludicidade das histórias, das músicas e das brincadeiras despertavam o gosto e o interesse delas em participar dos momentos das aulas e da escola.

A cultura popular compreendida a partir de Certeau (1994) como "artes de fazer" o cotidiano dentro de um ambiente social, de busca pela produção de sentidos e significados, permitiu trazer a realidade cultural da criança para o seu espaço de formação e potencializar o seu protagonismo.

Dentre as propostas houve a confecção de um livro sobre brincadeiras populares, onde a criança, a família, as professoras de EF, Artes e regente de sala, se envolveram de forma coletiva. Algumas páginas foram confeccionadas em casa e traziam relatos de brincadeiras vivenciadas pelos pais e avós das crianças. Outras visavam identificar as brincadeiras praticadas pela criança no cotidiano dentro e fora da escola. A professora de sala sugeria atividades para compor o livro, articulando com o seu projeto. A professora de Artes confeccionou com as crianças a capa do livro e assim, esse material se consolidou como resultado de uma ação articulada, colaborativa, envolvendo a criança, a família e outros integrantes da comunidade escolar. Na imagem 2 é possível observar a pintura da capa do livro e algumas páginas produzidas pela criança e a sua família.

Imagem 2 – Livro produzido com o coletivo na EI

Fonte: Arquivo pessoal

Outro impacto observado no currículo da EI a partir das mediações com a cultura popular está relacionado às formas de apropriação do conhecimento, que se dá no encontro entre a cultura conduzida pelos adultos e a cultura de pares. Segundo Sarmento (2003), a relação com as culturas da infância se dá sob a influência de alguns fatores como a orientação de mercado expressos pela indústria cultural para a infância (literatura infantil, jogos, brinquedos, mídia e *internet*), bem como os códigos próprios que decorrem da seleção, dos dispositivos de transmissão dos saberes e valores que geram diferentes usos e produções de culturas. Evidenciamos que a efetivação de práticas que dialoguem com a cultura popular pressupõe perceber os movimentos que a revelam no contexto local, reconhecendo-os como potenciais educativos fundamentais para a consolidação de mediações que favoreçam a produção de conhecimento. Nos trechos de entrevistas com as docentes e excerto do Diário de Campo, é possível observar o entrecruzamento das culturas escolar e infantil, impactando sobre o processo educativo das crianças.

> Muito do que passei a conhecer da cultura infantil vem dos temas das festas das crianças [aniversários]. Ainda mais nessa idade de 4 e 5 anos. Entre os meninos, tudo é boneco [super-heróis]. Como professora eu procuro saber. Peço pra que eles falem. Às vezes, as crianças trazem DVD e a gente assiste pra conhecer melhor. [...] Uma coisa que aconteceu na minha sala [...] as crianças não conheciam nenhuma lenda: Mula sem cabeça, Iara, Saci Pererê. Elas ficaram pasmas porque o Saci só tinha uma perna e queriam que todos os dias eu lhes contasse uma lenda. Mostrei no computador e de outras formas. Todas as vezes que conversamos sobre esses assuntos elas querem saber: "*eles fazem o quê? É do bem ou do mau?"* Nessas oportunidades elas falam e eu aprendo com elas e elas aprendem comigo (CARMEM - professora do grupo 5D).

> Hoje em dia a cultura digital está muito presente na vida das crianças. A gente consegue identificar os elementos da cultura delas. Elas falam nomes de personagens de jogos que eu nem conheço. Elas sabem tudo, convivem com isso. [...] Essa cultura tá aqui dentro do CMEI (ROSA – professora do grupo 5C).

> A EF pretendia desenvolver uma dança com o grupo 5C com a temática 'casamento', o que causou muita estranheza nas crianças dessa turma que não quiseram dançar, pois não queriam 'se casar'. Para tentar produzir sentido para elas, a professora contou a história da Dona Baratinha, que se casava. Ouviu e cantou com elas a música da dança, deixou que se expressassem livremente, representou num teatro, fez brincadeiras onde deveriam ficar de mãos dadas, em 'pares', mas nada disso despertou interesse nas crianças. O trabalho só começou a surtir efeito quando, ao invés de noivos e noivas, os meninos e as meninas, se transformaram em guerreiros com espadas e cavalos e, fadas com varinhas de condão. A dança trouxe ainda, o forte salto do *Batman* e as delicadas poses de bailarinas (DC, 27/3/16).

Fundamentados em Certeau (1994), é possível compreender a escola como um "lugar de poder", que define regras, estratégias de controle da ordem, ideias que muitas vezes, engessam o currículo e dificultam a aproximação entre os saberes tratados pela instituição e àqueles trazidos pelas crianças. No entanto, existem ações que nascem nos espaços de criações e invenções das crianças e dos professores que produzem efeitos sobre o lugar e a ordem estabelecida e, transformam o "lugar controlado" em "lugar praticado". São as "táticas" empreendidas pelos que habitam/praticam o lugar e exprimem sobre ele suas marcas e criações, que produzem sentido e significado sobre as práticas fabricadas ali.
Apesar dos desafios para perceber/captar os elementos das culturas infantis presentes no cotidiano da EI, vemos que, quando os conhecimentos tratados produzem significado para as crianças, a escola se efetiva como um *lócus* de promoção de práticas geradoras de novas culturas. Esses movimentos, que nascem dos "modos de ser e fazer" dos professores, das crianças e da comunidade escolar, corroboram para que a escola seja um lugar/espaço de afirmação de identidades e culturas. Zandomínegue e Mello (2014) destacam a importância de a escola se atentar aos modos como os sujeitos se relacionam com os saberes produzidos no cotidiano das práticas pedagógicas que geram culturas e exercem influências sobre o lugar de poder. Ancorados em Certeau (1994), os autores destacam que:

> a estruturação da escola, bem como a sua organização diária, instituídas pelas estratégias de poder, não impedem o potencial inventivo dos professores e alunos no dia a dia de suas práticas. Ao contrário, esses praticantes, por meio de ações táticas, trazem suas marcas para dentro da escola e, em um processo dinâmico, criam, recriam, burlam ou subvertem as estratégias, construindo seus espaços de identificação (Zandomínegue & Mello, 2014, p. 29).

As reflexões dos autores indicam esse movimento dinâmico de estratégias e táticas que, produzidos na coletividade dos praticantes e nas culturas de pares, atravessam os espaços de formação. São conquistas e inovações de um processo de reinvenção diária, de produção de cultura, mas que, por vezes, são silenciados ou desvalorizados no currículo como potenciais para a organização da ação pedagógica das instituições.

A importância de diálogos com as produções culturais das crianças é enfatizada pelas orientações legais (Brasil, 2013; 2016), que sugerem que os processos pedagógicos na EI partam da compreensão de que a construção de conhecimento pelas crianças, se efetiva por meio da participação direta delas com suas representações culturais nas diferentes práticas cotidianas. Nesse processo, o respeito ao modo como elas se relacionam com o mundo, a especificidade dos recursos que utilizam, como a corporeidade, a linguagem e a emoção são reconhecidos como essenciais nos processos de aprendizagem. Para isso, elas precisam imergir nas situações, em um processo aberto às possibilidades de interações infantis: as experiências de aprendizagem.

Considerações finais

Em uma sociedade em que a produção de cultura em massa dificulta o olhar das pessoas para as singularidades, o reconhecimento das culturas de pares infantil possibilita enaltecer o ato criador das crianças, na construção de respostas singulares e na participação ativa delas em suas experiências formativas. Esse redimensionamento no campo educacional corrobora para que as propostas pedagógicas superem a visão adultocêntrica sobre as crianças e busquem compreender a partir das suas lógicas e ações, que ressignificam o *espaço/tempo* da escola e geram culturas.

Nesse viés, a cultura popular percebida e transformada em objeto de ensino favoreceu a articulação com diferentes linguagens e áreas do conhecimento do currículo infantil. Por meio dela, foi possível trabalhar o desenvolvimento dos princípios ético, polêmico e estético de valorização da sensibilidade, da dimensão lúdica e da diversidade de manifestações, que dão potência às criações das crianças.

Apesar dos desafios que permeiam a materialização de qualquer proposta pedagógica no cotidiano escolar, ao incorporar as produções culturais das crianças nas ações empreendidas, observamo-nas como manifestações de saberes que auxiliam a organização de um cotidiano repleto de situações que potencializam a criatividade e a autonomia, que aumentam as possibilidades dos infantis de se expressar, comunicar, criar soluções e estabelecer relações com a sua identidade cultural. Ao apropriar-se de forma ativa das diferentes linguagens e saberes, a criança, como ser social, experimenta a opção de uma EI democrática, que ressalta seus direitos, na sua globalidade e estimula para que suas produções culturais sejam reconhecidas como eixo central de desenvolvimento e afirmação das culturas infantis, valorizadas pelo currículo.

Referências

Brasil (2013). Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil In *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. (pp. 80-101). Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Brasil (2016). *Base Nacional Comum Curricular.* Ministério da Educação. Brasília: MEC.

Buss-Simão, M. (2014). Pesquisa etnográfica com crianças: reflexões sobre o papel do pesquisador. *Rev. Diálogo Educ.*, 14 (41), 37-59.

Certeau, M. de. (1985). Teoria e método no estudo das práticas cotidianas In *Anais Encontro cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. São Paulo, SP, FAU/USP

Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano* (8ª. ed.). Petrópolis: Vozes.

Côco, V. (2013). Interfaces da formação inicial com a educação infantil: aprendizagens recíprocas. In I. S. Rangel, K. R. Nunes, & V. Côco (Orgs.). *Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos* (pp. 107-123). Petrópolis, RJ: De Petrus.

Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. & Valls, E. (2000). *Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre: Artmed.

Corsaro, W. (2009). Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In F. Müller, & A. M. A. Carvalho (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro* (pp. 83-103). São Paulo: Cortez.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Geertz, C. (2001) *Nova luz sobre a antropologia.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood.* Cambridge: Polity Press.

Pedrosa, M. I. & Santos, M. de F. (2009). Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In F. Müller, & A. M. A. Carvalho (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro* (pp. 51-70). São Paulo: Cortez.

Sarmento, M. J. (2003). *Imaginário e culturas da infância*. Braga: Instituto de Estudos da criança. Universidade do Minho. (documento policopiado)

Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da infância: Correntes e confluências. In M. J. Sarmento, M. J. & Gouvea, M. C. S. (Orgs.). *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (pp. 1-30) Petrópolis: Vozes.

Sarmento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos In R. T. Ens & M. C. Garanhani (Orgs.), *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13-4). Curitiba: Champagnat

Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112 (1), 7-31.

Zandomínegue, B. A. C.; Mello, A. da S. (2014). *A cultura popular nas aulas de educação física*. Curitiba, PR: Appris.

ESCOLAS PÚBLICAS CARIOCAS E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE*

Elisangela da Silva Bernado[1]
Marcio da Costa[2]
Ana Carolina Christovão[3]

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar as ações implementadas pelos gestores escolares de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais de tempo integral do Rio de Janeiro/Brasil e seus impactos nos resultados escolares das crianças. Os resultados parciais da pesquisa apontam uma perspectiva de gestão escolar voltada para o aumento dos resultados educacionais nas escolas públicas cariocas investigadas em busca da melhoria da qualidade da educação por meio ampliação da jornada escolar que se materializa via Programa Mais Educação que é uma política pública federal indutora da educação de tempo integral no Brasil, apesar dos resultados mostrarem-se em declínio no ano de 2013 na maioria das escolas pesquisadas.

Palavras-chave

Gestão escolar, Eficácia escolar, Escola de tempo integral, Escola pública, Programa Mais Educação.

* Esta investigação é um recorte da pesquisa "Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade", aprovada no Edital Jovem Cientista do Nosso Estado de 2014 da FAPERJ e desenvolvida no Estágio Pós-Doutoral.

[1] Pós-Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Bolsista PNPD/CAPES). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO). Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ 2015-2017). Brasil. E-mail: efelisberto@yahoo.com.br

[2] Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenador do GT "Educação e Sociedade" da Sociologia. Coordena grupo de pesquisa interinstitucional "Estudo sobre os Determinantes Socioeconômicos, Raciais e Geográficos das Desigualdades no Sistema de Ensino". Integra grupo interinstitucional de pesquisa "Observatório das Metrópoles" e coordena Observatório Educação e Cidade (Edital INEP/CAPES 2010). Brasil. E-mail: marcioc@pobox.com

[3] Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista Nota 10 da FAPERJ. Brasil. E-mail: anacarolinachristovao@yahoo.com.br

1 Introdução

O presente trabalho buscou analisar as ações implementadas pelos gestores escolares de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais de tempo integral do Rio de Janeiro/Brasil e seus impactos nos resultados escolares das crianças.

O referencial teórico adotado foi o seguinte para a temática de educação integral e em tempo integral: Cavaliere (2009); Coelho (2014); Maurício (2014); Menezes (2012); Paro (2009); Setubal & Carvalho (2012); Sousa, Espírito Santo & Bernado (2015), entre outros. Para o referencial sobre eficácia escolar, os seguintes teóricos fundamentaram a pesquisa: Bonamino & Franco (2004; 2005); Costa; Koslinski (2006; 2011); Brooke & Soares (2008); Koslinski & Alves (2012); Bernado (2016), entre outros autores.

A abordagem metodológica de investigação adotada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo-quantitativo. Assim, foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: pesquisa documental como técnica exploratória, voltando-se, principalmente, para o estudo das legislações, planos, programas, projetos e ações desenvolvidas pelas escolas; observações das atividades dos gestores escolares e do ambiente escolar onde eles atuam para que se possa apreender o contexto onde aquelas se inscrevem; entrevistas semiestruturadas direcionadas aos gestores escolares, equipe gestora e monitores do Programa Mais Educação das seis escolas selecionadas; e, utilização de dados estatísticos. Para este trabalho, fizemos um recorte da entrevista realizada com os diretores das escolas investigadas.

O texto está organizado em quatro seções além desta introdução. Na próxima seção trazemos o Programa Mais Educação. Na seguinte tratamos da temática sobre eficácia escolar. Posteriormente trazemos um panorama dos indicadores educacionais sobre o município do Rio de Janeiro/Brasil. Na penúltima seção um olhar mais detalhado sobre as entrevistas realizadas com os diretores das seis escolas investigadas. E na parte final, algumas considerações.

2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL

Ao ano de 2007, tomando como central a preocupação com a melhoria da qualidade educacional do país, é apresentado à sociedade, pelo Ministério da Educação (MEC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dentre suas ações, destaca-se o Programa Mais Educação, pautado pela indução da ampliação da jornada escolar e organização do currículo segundo a perspectiva da Educação Integral, por parte dos estados e municípios brasileiros.

Direcionado a escolas que obtiveram baixa pontuação junto ao IDEB – portanto constituindo-se em uma política focalizada (ou prioritária) e operacionalizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), advindo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – pressupondo a elaboração de projetos escolares de maneira democrática, o Programa Mais Educação centra a sua ação na ampliação da jornada escolar, enquanto elemento base para a qualidade educacional.

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, amplia a jornada escolar e aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que são agrupadas em macrocampos. A proposta contida no programa prevê a ampliação da jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas, que seriam desenvolvidas no contraturno escolar, de acordo com os seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Atenta-se que tais macrocampos representariam a visão de educação integral requerida pelo governo federal, no tocante às escolas públicas participantes do Mais Educação.

No entanto, se por um lado a ampliação da jornada escolar, conforme contida no Programa, pode ser compreendida como um instrumento de fortalecimento da universalização da educação pública dirigida às camadas populares, como aponta Paro (2009); por outro lado, tempo integral e educação integral não consistem obrigatoriamente em sinônimos, como deixa a entender o Programa Mais Educação. Coelho (2014) esclarece que o desenvolvimento de uma educação integral não necessariamente precisa estar acompanhado de um tempo escolar ampliado. De mesmo modo, apenas a extensão da jornada não garante a educação integral.

Para Cavaliere (2009, p. 52), a ampliação do tempo de escola tem se caracterizado no Brasil sob duas vertentes:

> uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente, fora dele.

Ocorre que muitos desses projetos de educação integral em jornada ampliada voltam-se para extensão do tempo fora da escola, em atividades em outros ambientes e na maioria das vezes sem nenhuma integração com os professores e atividades desenvolvidas em sala de aula.

Ampliar o tempo dos discentes sob responsabilidade da escola é fundamental na busca por equidade e maior qualidade na educação brasileira. Mas é preciso ir além quando tratamos de jornada escolar ampliada. É importante considerar que a educação em tempo integral deve propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologia, por meio do acesso a atividades planejadas com intenção pedagógica e articuladas com o projeto político pedagógico da escola, e assim proporcionar ao estudante uma educação, de fato, integral (Sousa; Espírito Santo & Bernado, 2015).

3 EFICÁCIA ESCOLAR: EM BUSCA DE BOAS PRÁTICAS

Nos anos de 1950 e 1960, vários estudos americanos e europeus sugeriram que as escolas tinham pouca influência na explicação da trajetória escolar discente. O Relatório Coleman (1966) baseado num amplo levantamento de dados que envolveu 570.000 alunos norte-americanos e 4.000 escolas primárias e secundárias, constatou que o desempenho escolar dos alunos era quase completamente determinado pelo seu contexto socioeconômico e que as escolas pouco ou nada faziam para modificar essa realidade. Ou seja, a escola não fazia diferença no desempenho escolar dos alunos (Brooke & Soares, 2008; Mosteller & Moynihan, 2008; Koslinski & Alves, 2012).

As escolas são diferentes umas das outras. Esta afirmação se justifica pela variedade de práticas e estruturas internas, como, por exemplo, o clima, o comprometimento dos professores e a ênfase dada ao processo ensino-aprendizagem que acontece nos diferentes estabelecimentos de ensino. Partindo desta perspectiva, as escolas, mesmo sendo de uma mesma rede de ensino, terão impacto diferente na vida escolar e no futuro dos seus alunos. As pesquisas sobre escolas eficazes se interessam justamente por essas escolas que fazem a diferença. Entende-se como escola eficaz àquela que melhora a aprendizagem dos seus alunos (qualidade) e diminuem as diferenças de desempenho entre os alunos de diferentes origens sociais (equidade). Ou seja, são escolas que conseguem reduzir a força da origem social na explicação das diferenças de desempenho (Ferrão & Andrade, 2002; Bonamino & Franco, 2004; 2005).

A primeira geração de estudos é marcada pela tentativa de medir os efeitos dos programas de democratização e de integração racial realizados nos EUA a partir do final da década de 1950. Conhecido Relatório Coleman (1966), o objetivo deste macroestudo não foi avaliar os

efeitos da escola, nem suas diferenças, mas sim os efeitos da alocação de recursos escolares sobre o rendimento dos alunos. Neste tipo de abordagem a escola é estudada como se fosse uma unidade de produção, unidade que, por meio de recursos humanos, materiais e financeiros, tem por finalidade transformar os indivíduos de um determinado valor em indivíduos de um valor superior (Barroso, 1996).

Os resultados destas investigações foram bastante desanimadores quanto à influência que os fatores escolares poderiam exercer sobre os resultados dos alunos. Esta primeira geração de investigações sobre os efeitos da escola no desempenho dos alunos foi marcada pela visão de que não valia a pena fazer reformas para melhorar os recursos das escolas em pessoal e equipamentos, pois essas ações seriam insuficientes para reduzir as desigualdades escolares, evocando a expressão que ficou conhecida na época: *Schools make no difference!*

A segunda geração de pesquisas constitui uma reação a este ceticismo e tem por base uma revisão crítica dos resultados descritos na geração anterior. As críticas dirigiam-se principalmente ao tipo de medida utilizada (testes de inteligência de raciocínio verbal) e ao tipo de abordagem (*input-output*) que ignorava os processos internos. Os estudos realizados por autores como Edmonds (1983), Purkey & Smith (1983), Mortimore (1995) citados por Ferrão & Andrade (2002), entre outros, decidem entrar no interior da escola, entendida não mais como uma unidade de produção, mas como uma organização social, conforme veremos na próxima seção, e pela análise dos seus processos internos (liderança, clima, gestão do tempo, etc.) começam a demonstrar que as escolas podem fazer a diferença.

Nesta perspectiva, como um dos fatores de eficácia escolar no sentido de uma ampliação do tempo (e da qualidade) aluno na escola, a educação integral e/ou a educação em tempo integral que está presente na legislação nacional brasileira por meio da Constituição Federal de 1988; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996); no antigo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01); no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11. 494/2007) e no atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14), que será discutida nas próximas seções via o Programa Mais Educação (PME), se torna fundamental para pensarmos a busca de uma educação de qualidade por meio de tal Programa.

4 Um olhar sobre a rede municipal de educação do Rio de Janeiro/Brasil: os indicadores educacionais em foco

No tocante ao presente trabalho, tivemos acesso à bases de dados alimentadas por informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LAPOPE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Deste modo, partimos de um universo de 985 escolas, no contexto da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, divididas em onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE):

Tabela 1: Coordenadoria Regional de Educação (CRE)

	Número de Escolas	**%**
CRE 01	48	4,9
CRE 02	100	10,2
CRE 03	89	9,0
CRE 04	100	10,2
CRE 05	97	9,8
CRE 06	68	6,9
CRE 07	111	11,3
CRE 08	137	13,9
CRE 09	98	9,9
CRE 10	101	10,3
CRE 11	31	3,1
Total	**985**	**100,0**

Fonte: Elaboração própria.

Das 985 escolas levantadas, 593, ou seja, 60,2%, comportariam turmas participantes do Programa Mais Educação. Comparativamente, os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre os anos de 2005 e 2013, para o primeiro segmento, apresentam o seguinte desenho:

Tabela 2: Média do IDEB de 2005 a 2013 das escolas municipais de primeiro segmento (Anos Iniciais)

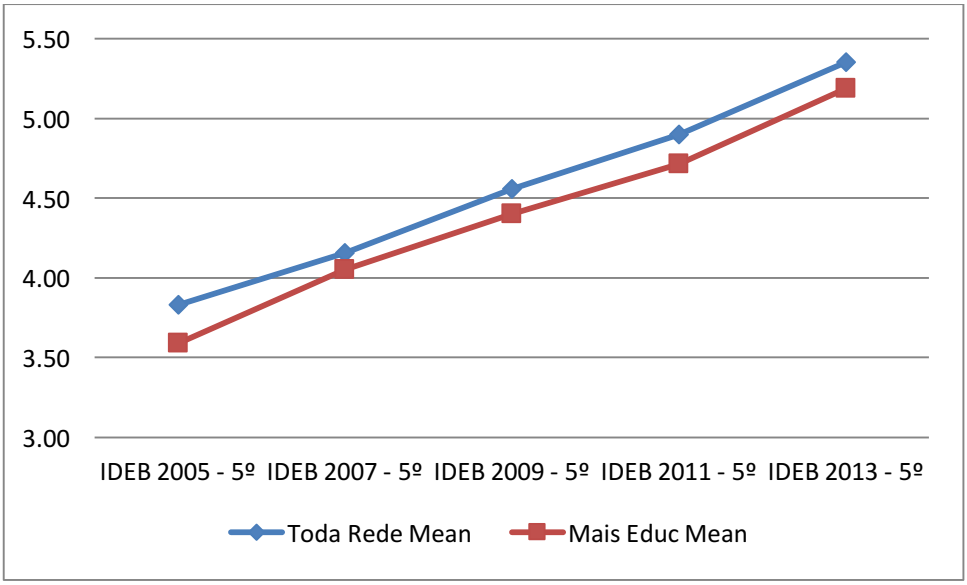
	IDEB 2005	**IDEB 2007**	**IDEB 2009**	**IDEB 2011**	**IDEB 2013**
Todas as Escolas da Rede	3,83	4,16	4,56	4,90	5,35
Escolas com o Programa Mais Educação	3,59	4,05	4,40	4,71	5,19

Fonte: Elaboração própria.

O gráfico a seguir busca representar o percurso das médias das escolas no IDEB, entre os anos, distinguindo o movimento da rede como um todo e o movimento percorrido pelas escolas que comportam o Programa:

Gráfico 1: Média do IDEB das escolas municipais cariocas

(Anos Iniciais) – 2005 a 2013



Fonte: Elaboração própria.

Através dele não observamos distinções significativas entre as médias que pudessem ser atribuídas à introdução do Programa em parte das escolas da rede a partir de 2009. Por outro lado, de fato, as escolas integrantes do Programa Mais Educação apresentam médias inferiores do que as demais escolas.

Mas por que não foi possível verificar possíveis efeitos positivos do Programa nestas escolas? Para responder a esta e outras perguntas, nos propomos a observar os processos internos às escolas.

5 Um olhar sobre as escolas investigadas: os fatores escolares em foco

O recorte efetuado pela pesquisa junto ao mapa do município do Rio de Janeiro/Brasil levou em consideração, centralmente, a organização social deste território, demarcada pela presença do chamado modelo carioca de segregação, isto é, um modelo que combina a proximidade física entre favelas e bairros mais abastados, com a distância social entre seus habitantes (Ribeiro, 2001). Neste sentido, por muito bem representar este modelo, optou-se pela seleção da região da Grande Tijuca composta por oito bairros.

Em seguida, passamos à análise dos indicadores de resultados das seis escolas investigadas, entre os anos de 2005 e 2013, a partir das bases do INEP, de modo a desenharmos três grupos distintos: escolas que apresentam melhores desempenhos; escolas que apresentam piores desempenhos; escolas que apresentam as diferenças mais positivas de desempenho entre os anos 2011 e 2013. A Tabela 3 apresenta tais escolas à luz de seu resultado longitudinal no IDEB.

Tabela 3: IDEBs das Escolas Pesquisadas - Rede Municipal do Rio de Janeiro

	IDEB					
	ESCOLAS	**2005**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**
Baixo IDEB	1	3.2	3.6	4.1	4.3	3.4
	2	3.7	3.5	4.8	4.7	3.9
Maior Diferença no IDEB	3	4.1	4.7	4.3	4.7	5.8
Alto IDEB	4	5.4	5.4	6.1	6.6	6.3
	5	5.8	5.9	6.6	7.2	6.8
	6	6.2	6.6	7.0	7.3	7.4

Fonte: INEP, 2015.

Cabe salientar que a Escola 3, que se encontra no segundo estrato, recebeu no mesmo ano a implantação do Programa Mais Educação e do Programa Turno Único, programa municipal que pretende o alcance da qualidade educacional através da ampliação efetiva da jornada escolar para sete horas diárias. O que poderia servir como fator explicativo para seu resultado de melhoria tão expressivo.

Quanto às técnicas empregadas, estas corresponderam à realização de observação direta, através do trabalho de campo nas escolas e de entrevistas com as equipes gestoras. Com o trabalho ainda em desenvolvimento, até o momento, foram realizadas 25 (vinte e cinco) entrevistas com os diretores, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos, coordenadores do Programa Mais Educação e monitores das escolas selecionadas.

Antes de trazermos as falas dos diretores entrevistados, é importante destacar que o roteiro de entrevista da equipe gestora abarcou os seguintes eixos em relação à gestão: Gestão Pedagógica, Gestão Participativa, Gestão de Pessoas e Liderança, Gestão de Infraestrutura e Gestão de Recursos.

O diretor da Escola 1, que se encontra no primeiro estrato, ou seja, de mais baixo IDEB, quando indagado se conseguiu perceber alguma diferença nos desempenhos dos alunos após a implantação do Programa Mais Educação (PME), foi enfático em afirmar que as mudanças eram perceptíveis em alguns alunos que participavam da oficina de Graffite.

Em outro momento da entrevista, quando perguntamos sobre os desafios e avanços da escola, um grande desafio apontado foi o IDEB e um incômodo foi em relação à política de responsabilização que ocasiona no recebimento ou não de uma bonificação/premiação com o 14º salário, conforme podemos notar no trecho abaixo:

> É! Um dos desafios quando eu entrei para direção, era assim, existe essa questão do IDEB que isso me incomoda muito, essas provas, essas avaliações externas. E que ainda tinha a questão do 14º salário, que era todo mundo de olho no 14º salário. (...) Quando eu entrei para direção eu falei: "Olha, não estou preocupado com 14º salário, eu quero resultado real da escola". Obvio que a gente vai ter que trabalhar para ter um resultado legal, até por conta do aluno mesmo, não por conta do 14º salário nem de IDEB. Mas porque a gente tem um compromisso com o aluno de fazer um trabalho sério. (Diretor, Escola 1, 2015)

Quando questionado sobre sua percepção da melhora no IDEB e nas avaliações tanto da rede como as avaliações nacionais, o diretor da Escola 5, do estrato caracterizado pelas escolas de melhor desempenho no IDEB, afirmou que

> A escola tem mantido o mesmo índice, eu não vejo uma melhora nem uma piora [Importante destacar que, apesar do diretor não reconhecer, houve uma queda no IDEB da escola em 2013, voltando quase ao patamar de 2009]. Eu vejo a manutenção do índice, entendeu, manutenção. E se existe uma melhora no Mais Educação? Sim. Seria melhor se o Programa tivesse, assim, uma continuidade. Mais aí por aspectos inerentes a nós, o Programa é interrompido, como está sendo interrompido no momento. Estamos praticamente no final do ano, então eu acredito que dificilmente ele reinicie agora no início de 2016. Então essa interrupção do programa com certeza influencia no rendimento, né? (...)

Os diretores das seis escolas, interrogados sobre os desafios e avanços em suas gestões em relação ao Programa Mais Educação, trouxeram mais desafios do que avanços que vão desde a questão da infraestrutura e da premiação via política de responsabilização até questões relacionadas à formação continuada dos professores e à dificuldade da relação/interação com os docentes mais antigos nas escolas.

> Eu acredito muito na formação in locus, dentro do espaço de trabalho. (...) O maior desafio, sem sombra de dúvidas, são os professores do município. Eu não tenho a menor dúvida disso. (...) Não é só a infra... Então, agora chegou a hora da gente investir no pedagógico, no profissional. Então, o grande desafio para gente, (...) é isso. (...) E a gente tem alguns professores antigos que permanecem na escola. E é uma luta árdua... (Diretor, Escola 2, 2015)

O diretor da Escola 6 afirma que o comprometimento, o compromisso de toda a equipe gestora, professores e funcionários da escola fazem com que a escola obtenha sucesso nas avaliações externas e consiga alcançar altos índices nos indicadores educacionais tanto nacional quanto municipal.

Como sinalizado anteriormente, algumas das características das escolas eficazes apontadas pela literatura são: a liderança pedagógica do diretor; a obtenção de consensos ativos por parte dos atores de uma escola em torno do ensino de competências básicas; a construção de fortes redes de cooperação e corresponsabilidade profissional entre os professores; a existência de um clima ordenado com regras precisas, conhecidas e estabelecidas; e a abertura significativa da escola em relação às avaliações.

Quando indagados sobre a infraestrutura das escolas, outro fator destacado pelas pesquisas em eficácia escolar no Brasil, para a realização das oficinas do Programa Mais Educação, os diretores são unânimes em apontar a falta de infraestrutura de suas escolas para receber tal Programa.

> (...) eu acho que a infraestrutura peca bastante, porque a gente não tem um espaço assim... tem a sala do Mais Educação, mas a menina que faz a atividade de jogos, a quadra está sendo ocupada, entendeu? Então falta uma certa... [infraestrutura] Para atender o programa legal. (Diretor, Escola 1, 2015)

O diretor da Escola 6 traz um olhar bastante crítico em relação à forma como o Programa Mais Educação chegou em sua escola, inclusive a falta de espaço para o funcionamento do mesmo e as adaptações necessárias para não atrapalhar as aulas dos professores. O diretor

também enfatiza a importância do envolvimento da gestão para que o Programa efetivamente aconteça na escola, destacando que apesar do recurso vir, ele não vem acompanhado de infraestrutura e de pessoal para o seu pleno funcionamento.

> Eu também acho que só podia dar certo se a gente está envolvida, se você deixar à vontade não vai dar certo, não vai, se eu não tiver a frente. (...) Aqui todo mundo trabalha a mais eu não acredito ser direção e não estar presente em todos os momentos em todos os lugares, entendeu? Eu estou aqui e sei o que se passa lá, por que eu planejo com a coordenadora pedagógica, (...). E aí tive o Mais Educação e aí era mais alguém para servir o lanche a gente não tem merendeira para isso, era contando com a boa vontade mesmo. Porque você recebe o recurso, mas não recebe o pessoal, eu não tenho porque eu não tenho inspetor de aluno, isso dificulta muito, porque você tem que atender porta, você tem que contar, você tem que ver o aluno que fica até mais tarde,(...) então, assim, a logística foi muito cansativa, pois a gente não teve material humano para melhorar as condições, assim para otimizar as coisas.

Embora tenhamos avançado na política de financiamento da educação e da educação de tempo integral nos últimos anos, ainda temos muito o que avançar, uma vez que os valores investidos ainda não são suficientes para alcançar a tão almejada qualidade da educação.

6 Considerações Finais

A heterogeneidade presente entre as escolas indica que há escolas que conseguem agregar mais a seu alunado. Percebemos isso pelo fato de que alunos oriundos de um mesmo contexto socioeconômico estudando em escolas diferentes, muitas vezes apresentam desempenhos também diferenciados. Há, assim, espaço para a formulação e implementação de políticas educacionais que melhorem o funcionamento da organização da escola para que haja mais qualidade do ensino e mais equidade no acesso e no desempenho escolar dos estudantes.

Os estudos sobre eficácia escolar começaram a resgatar a importância da escola para a compreensão do desempenho escolar das crianças, mostrando que existem escolas que conseguem fazer a criança aprender mais do que outras, ainda que a sua origem social seja desfavorável. Partindo desta perspectiva, as escolas, mesmo sendo de uma mesma rede de ensino, poderão ter impacto diferente na vida escolar e no futuro das crianças.

Torna-se importante, neste contexto, investigarmos as horas adicionais nas quais as crianças permanecem na escola. Entendendo essa ampliação do tempo como o período em que as crianças e adolescentes ficam sob responsabilidade da escola, dentro ou fora dela. Dessa forma, o estabelecimento de ensino com o tempo ampliado pode ter suas capacidades fortificadas como provedor de socialização e disseminador cultural. Para isso, é preciso que a ampliação da permanência das crianças na escola tenha um projeto que, além de ser compatível com o processo educativo local, esteja articulado com os processos sociais.

REFERÊNCIAS

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In Barroso, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

Bernado, Elisangela da Silva. (2016). *Desigualdade Educacional:* gestão escolar, organização de turmas e desempenho em Leitura e Matemática. Curitiba: Appris/FAPERJ, 173 p.

Bonamino, Alicia; Franco, Creso. (2004). *Eficácia e Eqüidade na Escola Fundamental Brasileira.* Relatório Final. Laboratório de Avaliação da Educação (LAED). Rio de Janeiro: PUC-Rio.

Bonamino, Alicia; Franco, Creso. (2005). A Pesquisa sobre Característica de Escolas Eficazes no Brasil Breve Revisão dos Principais Achados e Alguns Problemas em Aberto. *Educação on-line PUC-Rio*. n. 1, pp. 1-13.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Brasília

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília.

Brasil. (2001). *Lei Federal N. 10.172, de 09 jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação.* Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Brasil. (2007). *Portaria Normativa Interministerial* n° 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

Brasil. (2010). *Decreto* nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

Brasil. (2014). *Lei Federal N. 13.005, de 25 jun. 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação.* Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Brooke, Nigel; Soares, José Francisco (2008). *Pesquisa em Eficácia Escolar:* origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 552 p.

Cavaliere, Ana Maria V. (2009, abr.). Escolas em tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto.* Brasília, v.22, n.80, p. 51-63.

Coelho, Lígia Martha C. da Costa (2014). Integração Escola Território: "saúde" ou "doença" das instituições escolares?. In Maurício, Lúcia Velloso. (Org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo* (pp. 181-198). Rio de Janeiro: Ponteio/FAPERJ.

Costa, Marcio da; Koslinski, Mariane Campelo. (2006). Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação.* vol.11, n.31, pp. 133-154.

Costa, Marcio da; Koslinski, Mariane Campelo. (2011). Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. *Caderno de Pesquisa.* vol.41, n.142, pp. 246-266.

Ferrão, M. E. & Andrade, A. C. (2002). O sistema nacional de avaliação da educação básica e a modelagem dos dados. *Coleção Estudos da Cidade, Rio Estudos, nº 48.* Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Urbanismo.

Koslinski, Mariane Campelo; Alves, Fatima. (2012). Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. *Educação & Sociedade*, vol.33, n.120, pp. 805-831.

Menezes, J. S. S. (2012, jul./set.). Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, 45, pp. 137-152.

Mosteller, Frederick & Moynihan, Daniel P. Um Relatório Inovador (2008). In Brooke, Nigel & Soares, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar* – origem e trajetórias (pp. 33-49). Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Paro, Vitor Henrique. (2009). Educação Integral em Tempo Integral: uma concepção de educação para a modernidade. In Coelho, Lígia Martha da Costa (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo* (pp. 13-20). Petrópolis: FAPERJ.

Ribeiro, Luiz César de Queiroz (2001). Segregação, Desigualdade e Habitação. *Anais* do IX Encontro Nacional da ANPUR. Rio de Janeiro: ANPUR.

Setubal, M. A.; Carvalho, M. do C. B. de. (2012, jul./dez.). Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. *Em Aberto*. Brasília. V. 25, nº. 88, p. 113-123.

Sousa, G. J. A., Espírito Santo, N. C., & Bernado, E. S. (2015, maio/ago.). A sexta meta do PNE2014-2024: um diálogo possível em busca de uma Educação Integral e(m) tempo integral. *EccoS,* São Paulo, 37, pp. 143-160.

ENTRE MENINOS E MENINAS: FRONTEIRAS DE GÊNERO BORRADAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ericka Marcelle Barbosa de Oliveira[1]
Lenira Haddad[2]

RESUMO

O presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Brasil. A pesquisa objetivou investigar como o gênero, o ser menino e ser menina é vivido, significado e representado pelas crianças, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são atuantes nesse processo de construção do gênero e como as crianças usam o que sabem e aprendem sobre esses elementos nas interações e relações sociais que estabelecem com seus pares e com os adultos em contexto de educação infantil. Trata-se de um estudo de viés etnográfico e de abordagem qualitativa, com treze crianças com idade entre quatro, cinco e seis anos, sendo cinco meninos e oito meninas, de uma instituição de educação infantil da cidade de Maceió/Alagoas. Com a intenção de captar diferentes perspectivas das crianças, foram utilizados quatro procedimentos de geração de dados: oficinas de brincadeiras, realizadas em um ambiente especialmente estruturado com brinquedos distribuídos em áreas de interesses como casinha, brinquedos, beleza e fantasias; oficinas de conversas com as crianças, sobre as brincadeiras realizadas, a partir de cenas do filme "O menino do vestido cor de rosa" e a partir de imagens que contrariavam estereótipos de gênero. Para tanto, apoia-se no referencial dos estudos de gênero (Louro, 2011; Meyer, 2007), na abordagem interpretativa de Corsaro (2009; 2011), bem como na perspectiva dos estudos sociais da infância (Thorne, 1993; Ferreira, 2002; Buss-Simão, 2012), dentre outros. Partindo das relações estabelecidas entre meninas e meninos e dos referenciais teóricos assumidos no estudo, foram estruturadas três categorias principais de análise: "fronteiras borradas entre meninos e meninas"; "fronteiras marcadas entre meninas e meninos"; "imagens plurais de masculinidades e feminilidades". Para efeito deste artigo, as análises centram-se no borramento das fronteiras de gênero entre meninos e meninas e trazem episódios em que comportamentos ou objetos tidos socialmente como tipicamente masculino ou feminino não são assim considerados pelas crianças em suas brincadeiras em um contexto de educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Identidade de gênero. Pesquisa com crianças. Reprodução interpretativa. Cultura de pares.

[1] Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Brasil erickamarcelle2@yahoo.com.br

[2] Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Brasil, lenirahaddad@gmail.com

INTRODUÇÃO

Desde a infância, meninas e meninos são tratados em dualidade a partir de expectativas construídas socialmente com base nas diferenças entre os sexos masculino e feminino. O feminino é relacionado à meiguice, delicadeza, ao cuidado e à fragilidade. Ao masculino atribuem-se a coragem, a força, o espírito de liderança e a agressividade. Como se um conjunto de características associadas a um gênero estivesse automaticamente excluído do outro.

Entretanto, a forma como meninos e meninas se veem e se identificam se configura de muitos modos diferentes, dependendo das circunstâncias, das associações feitas com diversos grupos, das representações coletivas, entre outros aspectos (Meyer, 2007; Louro, 2011). Homens e mulheres, meninos e meninas se constituem mergulhados em diversas instâncias sociais em um processo dinâmico e contínuo, no qual outras questões, tais como sexualidade, raça, etnia, religião, classe e geração também estão imbricadas na construção do gênero. Assim, pode haver e há muitas e diferentes formas de se viver as masculinidades e feminilidades em sociedades distintas e até mesmo no interior de uma mesma sociedade (Meyer & Soares, 2008).

O presente artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa *com* crianças que buscou investigar como o gênero, o ser menino e ser menina, é vivido, significado e representado pelas crianças, em suas culturas de pares. Que conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são atuantes nesse processo de construção do gênero e como as crianças usam o que sabem e aprendem sobre esses elementos nas interações e relações sociais que estabelecem com seus pares e com os adultos se constituíram em questões investigadas.

Este estudo adota a perspectiva interpretativa da Sociologia da Infância de Corsaro (2009; 2011), de que as crianças têm culturas infantis singulares, construídas não de simples imitação do mundo adulto, mas da produção de significações próprias e da apreensão criativa de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses enquanto crianças. O autor considera também que as expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas sim desafiadas, refinadas e socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si (CORSARO, 2009).

Assim, considera-se que as crianças ressignificam esses elementos em suas práticas e em seus discursos, também na educação infantil. O contexto educacional torna-se, portanto, um espaço imerso em significações culturais, onde uma amplitude "de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada" (CORSARO, 2011, p. 32).

Entendendo o gênero como uma categoria social e culturalmente construída, a pretensão deste estudo é analisar o gênero como constituinte das identidades de meninos e meninas, em contexto de educação infantil. Nesse sentido, considerando sua perspectiva relacional e não estática, o gênero pode ser visto como algo que os sujeitos sociais "fazem", e não como algo que eles "têm". Como assinala Louro (2011, p. 29, grifo da autora), "a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o". Ou, ainda, o sujeito fazendo o gênero.

"Fazer gênero" é uma ideia relevante para se compreender os processos que participam da construção dos gêneros masculino e feminino. De acordo com Buss-Simão (2012, p. 195) a expressão "*Doing gender*", ou "fazendo gênero", foi utilizada pela primeira vez por Candace West e Don H. Zimmerman (1987), ao definirem o gênero como a realização de uma rotina, metódica e recorrente, por mulheres e homens, os quais, como membros da sociedade, passam a ser reféns de sua produção. "Com base nessa prerrogativa, o gênero de uma pessoa não é, simplesmente, um aspecto do que se é, mas, mais especificamente, é algo que se faz, e se faz recorrentemente e em interação com os outros".

Na mesma perspectiva, o conceito de "performatividade de gênero" de Butler (2013, p. 200) enfatiza que o gênero é uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituída num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*. A ação do gênero, o tornar-se

feminino e masculino, é uma espécie de ritual social e requer uma "performance repetida", cuja repetição é ao mesmo tempo uma reencenação e uma nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente, além de uma forma mundana e ritualizada de sua legitimação. A autora destaca ainda que embora existam corpos individuais que "encenem" essas significações, que se estilizam em formas do gênero, essa "ação" é uma ação pública, tem dimensões temporais e coletivas e o seu caráter público envolve também consequências: a "performance", na verdade, é realizada com o objetivo estratégico de manter o gênero em sua estrutura binária; um objetivo que não pode ser atribuído a um sujeito, mas deve ser compreendido como fundador e consolidador do sujeito.

Assim, adota-se neste estudo a ideia de que o gênero é algo que os sujeitos fazem e que é socialmente construído e que "feminino" e "masculino" são produtos de eventos culturais, "que podem ser denominados como um 'processo de atribuição de gênero', ao invés de ser definido como um conjunto de características, de comportamentos, ou mesmo, de atributos físicos" (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 197). Assim, torna-se essencial para os estudos sociais da infância acompanhar e compreender, a partir da perspectiva das crianças, como esse processo de "fazer gênero" é vivido e significado por elas, do mesmo modo que compreender os usos que as crianças dão a esses conhecimentos sobre gênero nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos (idem, p. 198).

METODOLOGIA

A pesquisa, viés etnográfico e de abordagem qualitativa, foi realizada com um grupo de treze crianças com idades entre 4, 5 e 6 anos, sendo cinco meninos e oito meninas, de uma turma de uma instituição pública de educação infantil da cidade de Maceió, Alagoas, Brasil. Graue & Walsh (2003, p. 20) destacam que ao se fazer trabalho de campo com crianças tem-se que buscar "permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos de suas vidas". Além disso, os autores estimam o princípio da triangulação, o que significa que "um bom registro de dados contém pontos de vistas recolhidos de tantas perspectivas quanto possível" (GRAUE & WALSH, 2003, p. 127).

Para dar conta dessa complexidade, os seguintes procedimentos de geração de dados foram utilizados: 1) oficinas de brincadeiras, realizadas no ambiente da brinquedoteca da instituição, especialmente organizado para este fim; 2) oficinas de conversas sobre as brincadeiras; 3) oficinas de conversas a partir da exibição do filme *O menino do vestido cor de rosa*; 4) oficinas de conversas a partir de imagens de homens, mulheres, meninos e meninas em situações sociais variadas. Todas as sessões das oficinas foram videogravadas e posteriormente transcritas.

A apresentação dos dados foi feita por meio de episódios recortados das videogravações das diversas sessões de oficinas relativas aos quatro procedimentos de geração de dados utilizados. O ponto de partida e de referência para as análises foram as brincadeiras desenvolvidas no espaço da brinquedoteca, conforme a metodologia proposta. Dando relevo às brincadeiras, foram privilegiados episódios que oportunizaram evidenciar e compreender as formas como as crianças, entre pares, experimentavam e atribuíam significados ao gênero durante o brincar, as falas, gestos, movimentos e ações, que refletem realidades vivenciadas pelos meninos e pelas meninas em *rotinas culturais* (CORSARO, 2011) mais amplas. Buscou-se fazer um contraponto entre os conhecimentos que as crianças manifestaram sobre esse aspecto central nos tempos do brincar e aqueles evidenciados durante as oficinas de conversas com a pesquisadora.

Com base em Thorne (1993) a análise dos dados foi organizada em três categorias: "fronteiras borradas entre meninos e meninas", em que o sentido do gênero enquanto fronteira se dilui; "fronteiras marcadas entre meninas e meninos", em que a delimitação e acentuação dessas fronteiras se destacam em momentos específicos; "imagens plurais de masculinidades e feminilidades", em que se evidenciam particularidades, semelhanças e diferenças

nas formas como os meninos e as meninas constroem suas masculinidades e feminilidades nas interações estabelecidas com o grupo de pares, mediadas por informações reinterpretadas do mundo adulto.

Para efeito deste artigo, foram destacados alguns episódios que ilustram o borramento das fronteiras de gênero entre meninos e meninas, em que comportamentos ou objetos tidos socialmente como tipicamente masculino ou feminino não são assim considerados pelas crianças em suas brincadeiras em um contexto de educação infantil.

FRONTEIRAS BORRADAS ENTRE MENINOS E MENINAS

Thorne (1993) argumenta que as imagens de "fronteira", erroneamente compreendidas como uma cerca inflexível que divide as relações sociais em duas partes, o que poderia enfatizar a divisão do masculino e feminino em dois polos opostos, deveria ser vistas como semelhante a uma espécie de cerca ou muro muito baixo que pode ser rapidamente desmontado ou borrado. Quando as meninas e os meninos estão juntos, de uma forma descontraída e integrada, o sentido de fronteira muitas vezes se dilui. Já em outros momentos, as meninas e os meninos se organizam de modo a enfatizar suas oposições.

No âmbito da pesquisa, as interações entre as crianças nas quais foi possível evidenciar o borramento das fronteiras de gênero se deu principalmente quando meninos e meninas se envolviam juntos em atividades de *cuidado* com o outro, quando representaram papéis familiares. Também se evidenciaram quando os meninos transgrediram as ordens sociais de uma masculinidade hegemônica e usaram objetos marcados culturalmente como femininos.

As brincadeiras de *cuidar* foram desenvolvidas entre meninos e meninas e só por meninos do grupo pesquisado. O que se destacou nessas *rotinas do brincar* foi a expressiva participação dos meninos nas brincadeiras que envolviam o cuidado de outras crianças, como pode ser observado nos episódios a seguir.

> Episódio 1.1: "Meninos Cozinhando"
>
> **Crianças envolvidas:** Olavo (5,8)[3], Joel (5,5), Soninha (5,9)
>
> Joel mexe em algumas panelas na estante da cozinha. Pega um escorredor e uma panela e coloca em cima do fogão de brinquedo, enquanto canta: "Lalalá, lalalalalá... Tátata, tatatatá...." Ainda cantando, ele volta à estante, pega um sorvete de brinquedo e vai em direção à cama, onde Soninha está deitada. Ela pede a Joel: "tabissêro, tabissêro [travesseiro]". Joel coloca o dedo indicador sobre os lábios e diz, enquanto pensa: "Travesseiro....? Travesseiro...?" Olavo aproxima-se dele e Joel lhe diz, apontando para Soninha: "Ela quer um travesseiro!" Olavo: "Tavissêro é?" Joel: "Travesseiro!". Olavo pega uma almofada amarela que estava em cima do lençol da cama e entrega-a a Soninha. Depois, pega um violão e sai andando pela sala. Joel dá volta na sala, pulando e cantando: "Lalalalalá... Tatatatá". Olavo pega um isqueiro vazio na estante de brinquedos e diz, indo em direção ao fogão: "Vou ligar o fogo!" Joel corre e aproxima-se de Olavo, dizendo: "Êpa! *Esse fogo é meu! Fogo é meu. Tem que acender o fogo aqui"* Olavo diz:

[3] Idade das crianças.

> *"Cadê, me dê aqui!"* Ele aperta o botão do isqueiro, produzindo faísca. Depois diz: *"Dá comida logo"*, e vai até a estante da cozinha. Olavo diz: *"Milho?"* Joel pede a Olavo: *"Ei bote o fogo de novo! Bote 'os fogo' de novo! Bote o fogo 'ninovo', aí"*. Olavo coloca um prato em cima da mesa e diz: *"Diligou [desligou] foi? Tu?"* Joel: *"Foi! Não, desliguei não"*. Olavo "acende" novamente o fogão. Pega o prato em cima da mesa, coloca no fogão e diz: *"Dá [Já] tá no fogo, agora é, é..."* (não se compreende o que ele fala). Soninha levanta-se da cama e vai em direção aos meninos, dizendo*: "Comida, comida, comida"*. Olavo diz à Soninha: *"Nós tá tentando, já, já!"* Soninha fala: *"Sorvete, sorvete, sorvete, sorvete"*. Em seguida, ela volta para a cama. Joel vai até a estante de brinquedos. Olavo diz: *"Tudo no fogo dá!"* Joel volta e diz: "*Ei, o fogo se apagou! De novo. De novo!"* Olavo senta na cama e chama Soninha: *"Filhinha? Comida!"* Olavo "acende" o fogo do fogão com o isqueiro. Depois diz: *"Cadê o prato? Vou pegar o prato"* Soninha aproxima-se de Olavo e diz que quer sorvete com casquinha. Ela pega um sorvete de brinquedo na estante da cozinha e recebe também um sorvete de outra menina, que observa a brincadeira. Soninha passa pelo fogão, pega uma panela, coloca na boca e diz: *"Gogó!"*. Joel responde: *"Não, isso não é gogó não. Isso é panela!"* Ele pega o sorvete da mão de Soninha, faz um gesto com a mão como se colocasse um pó em cima do sorvete, Em seguida, Joel entrega o sorvete de volta a ela, dizendo: *"Tome!"* (1ª Sessão - Oficina de Brincadeiras)

No episódio em destaque, evidencia-se a cooperação entre as crianças na brincadeira de cozinhar entre Joel e Olavo, e de cuidar e ser cuidada entre Olavo e Soninha. O destaque para essa sessão está na ação de cozinhar, que é desempenhada pelos meninos, e na brincadeira de ser o pai da filhinha, realizada por Olavo. A brincadeira dos meninos se dava em torno de acender o fogão e cozinhar e, nesse enredo, Olavo propõe ser o pai de Soninha, quando ele aproxima-se da menina e diz "Filhinha? Comida!", avisando que a comida está pronta, o que enveredou para uma brincadeira em que Olavo cuidava dela.

Esse episódio de brincadeiras em que os meninos cozinham evidencia a área da casa como um local de encontro entre os gêneros, onde o cotidiano e o mundo privado podem ser repensados a todo o momento (Ferreira, 2002), pois nesse espaço, as crianças inventam, negociam e recriam, por meio da brincadeira de faz de conta, novos contextos e novos papéis (Finco, 2010).

Carvalho et al (2012, p. 170) indicam que, a depender da composição de pares, uma interessante estratégia de interação entre as crianças é o cuidar do outro. Sugerem que ao brincar nesse enredo, a criança está, desde cedo, elaborando suas percepções a respeito de relações assimétricas que são características de suas trocas sociais com adultos que cuidam dela. É nas brincadeiras que as crianças desenvolvem seu modo de lidar com essas situações, de acordo com as experiências de relação de que participa.

Destaca-se também o desejo da brincadeira de pai manifestado por Olavo. Em outros momentos da pesquisa de campo, era recorrente as propostas do menino de brincar de pai e filho, ou de mãe e filho. Se alguma das crianças manifestasse interesse nessas "chamadas" feitas por Olavo, dava-se início a esses enredos de brincadeira de *cuidar*.

Em uma das sessões das oficinas de conversas a partir de imagens, em que Olavo participou com Carlos, ele informa que tem um irmão mais novo. A conversa girou em torno de uma imagem que retratava um homem cozinhando, destacada a seguir.

> Episódio 1.2: "Eu cuido do meu irmão quando a minha mãe vai fazer as coisas"
>
> Crianças envolvidas: Carlos (5,11), Olavo (5,8)
>
> Pesquisadora: *E na sua casa, Carlos, quem cozinha?*
>
> Olavo: *É o meu pai e minha mãe que cozinha...*
>
> Carlos: *Quem cozinha é só a minha mãe. Eu só quero ajudar!*
>
> Olavo: *Eu ajudo a min... eu só ajudo...*
>
> [...]
>
> Carlos: *Ela só quer fazer o almoço sozinha ela, é só ela mesmo que faz, meu pai num ajuda...*
>
> Olavo: *Tu cuida do filho! Até eu cuidei, cuido do meu irmão quando a minha mãe vai fazer as coisas...*
>
> [...]
>
> Pesquisadora: *Olavo, aí quando sua mãe tá fazendo o almoço você cuida do seu irmãozinho, é?*
>
> Olavo: *É! Tem que cuidar do* [...] (fala o nome do irmão)
>
> Pesquisadora: *Ah, eu não entendi, fale de novo?*
>
> Olavo: *O* [...] (fala o nome do irmão)! *Fica bagunçando...*
>
> (11ª Sessão- Conversas a partir da exibição de imagens- Grupo 2 - 09/06/14).

No excerto apresentado, Olavo informa que tanto seu pai como sua mãe cozinha em sua casa. O menino diz que "ajuda" a sua mãe cuidando do irmãozinho, para que ele não fique fazendo bagunça enquanto a mãe "faz as coisas", ou seja, o trabalho doméstico.

Os elementos trazidos pelos meninos durante sua conversa com a pesquisadora sugerem que as experiências que Olavo tem no âmbito familiar, no cuidado com seu irmãozinho e em ver a tarefa de cozinhar ser realizada tanto por seu pai como por sua mãe, ganham dimensão em sua brincadeira de cuidar e cozinhar para sua filhinha de faz de conta, Soninha, e também ao propor a mesma brincadeira diferentes vezes com outras crianças.

Pode-se argumentar também que as brincadeiras de cuidado em que os meninos se destacaram como cuidadores refletem as mudanças na responsabilidade pelas atribuições domésticas entre homens e mulheres, cada vez mais presente na realidade social e cultural das famílias na contemporaneidade. Esses aspectos afetam de alguma forma a infância, são percebidos pelas crianças, em interação com os adultos, e reinterpretados por elas em suas brincadeiras.

Também foi possível observar que, a partir dessas rotinas de brincadeira de cuidado, outras brincadeiras na mesma temática se desenvolveram, mas com a variação de algumas crianças na composição dos grupos. Destaca-se que Soninha manteve com outros meninos a rotina de brincadeiras de cuidar, tendo as brincadeiras se repetido com outros personagens e com novos enredos, como no episódio a seguir.

Episódio 1.2: "O jantar já tá prontooo!!"

Crianças envolvidas: Carlos (5,11), Soninha (5,9), James (5,8)

Soninha e Carlos brincam de irmã e irmão na área da casa. Carlos é o "irmão grande" e Soninha é a "bebê". Soninha está no espaço da cozinha, brincando de preparar alimentos no fogãozinho. James se aproxima dela, senta-se à mesa, e separa com uma faquinha de brinquedo algumas fatias de um bolo rosa de plástico. Carlos faz de conta que a penteadeira é sua loja, que já está voltando para casa e que vai fechar a loja. [...] Ele faz de conta que chega em casa, voltando do trabalho; vai até a cama, e avisa para Soninha que: "*Tá na hora de dormiiir! Vamo, vamo dormir!*" Ele coloca as bonecas que estavam em cima da cama no chão. Soninha fala para Carlos, enquanto transporta de uma cadeira para o fogão alguns pratinhos com comidinhas de plástico: *"Ainda não tá na hora de dormir. Ainda tá cozinhando as coisas. Ainda tá na hora de acordar!"* Carlos diz: "*Oxe!"* Depois vai até o fogão, mexe em algumas panelinhas e diz: "*Sim, a gente tá fazendo o* jantar" [...] Carlos mexe nas panelinhas no fogão, com comidinhas dentro. Avisa: "*Tá tudo preparado! 'Vamo' comer??? Tá na hora da comidaaa!"* Ele leva as panelinhas à mesa e diz: *"Tá na hora de comer!"* Pega um potinho e faz de conta que polvilha sal na comida, dizendo: *"Um pouquinho de sal..."* Depois recolhe da mesa algumas fatias de um bolo rosa de brinquedo, com as quais James tinha brincado, e as coloca na estante da cozinha. James está sentado à mesa, tocando um violão. Carlos diz para ele, como se desse uma bronca: "*Tá na hora de comer, para com isso!"* Depois avisa, em tom de voz alto: *"Vamo comer!!! O jantar já ta prontooo!! Tem tudo pra comer!"* Enquanto fala, Carlos transporta algumas panelinhas e pratinhos com comida do fogão até a mesa. Serve a James um pratinho com um peixe de plástico dentro, e diz: *"Toma tá? O peixe!"*. Volta ao fogão, pega outro pratinho com comidas e o coloca na mesa. Em seguida, organiza as comidinhas no centro da mesa, pegando também o pratinho servido a James e fala para ele: *"Eu ainda vou pegar o prato! Vou pegar os pratinhos..."* [...] Soninha aproxima-se da mesa e diz: *"A comida já tá quase pronta!"* Carlos diz: *"Falta pegar os pratos..."* [...] Em seguida, ele e Soninha conversam que vão dormir cada qual em um dos compartimentos da cama. Depois de conversarem sobre dormir, Carlos diz: "*Tá na hora de... Tá na hora da gente comer tudo de uma vez!"* Ele e Soninha vão em direção à mesa, sentam-se nas cadeiras e junto com James, brincam de servir e comer as comidinhas [...] Depois da refeição, as crianças se organizam para dormir na caminha de bonecas e nos compartimentos do lado da caminha, transformados em beliche.

(2ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras).

Esse episódio também evidenciou a integração entre os gêneros na brincadeira realizada. A brincadeira foi proposta por Soninha e Carlos aceitou participar. James, que de alguma forma já fazia parte da brincadeira, parece agora caracterizar o enredo como irmão.
A brincadeira das crianças evidenciou outra forma do cuidar, dessa vez em torno de uma relação entre irmã e irmãos, compartilhada entre elas de forma equivalente. Diferente do episódio anterior, que reproduziu uma relação vertical (pai e filha), nessa há uma relação horizontal (entre irmãos), embora exista também verticalidade. A princípio, o cuidar não estava claramente sob responsabilidade de nenhuma das crianças, mas Carlos, em um determinado momento, passou a assumir a atividade de preparar o jantar, inicialmente desenvolvida por Soninha, a irmãzinha. Isso pode ter ocorrido por ele representar o irmão mais velho, o que lhe conferia certo poder. Ele é dono da loja, e quando volta do trabalho decide que está na hora de dormir; depois, assume a cozinha, decide quando o jantar está pronto, chama várias vezes o irmão para comer, prepara a mesa e serve a comida. Ele evidencia também seu poder de irmão mais velho quando ele dá uma bronca em James, que tocava o violão à mesa, na hora do jantar. Ou seja, Carlos pode ter ouvido de algum adulto que o momento do jantar não é momento para outras atividades além de se alimentar.
Independente do enredo da brincadeira em que se dava maior integração entre os meninos e as meninas, o que se pretende colocar em destaque é a parceria que pode se formar entre os meninos e meninas que brincam juntos, como na percepção evidenciada por Soninha, de que Carlos, por se mostrar acessível em brincar com ela em outras brincadeiras, era seu amigo e das meninas. Em uma das situações, as meninas comentaram que queriam que a pesquisadora chamasse Carlos para fazer parte do grupo delas de brincadeiras, já que as crianças participavam das sessões de brincadeira sempre em dois grupos. Ao indagar *"Eu tenho que chamar o Carlos por que mesmo?"* Soninha, responde: *"Por causa que ele é nosso amigo!!!"* (6ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras).
Os episódios apresentados mostram que a afirmativa que os meninos preferem brincar com outros meninos, e as meninas com outras meninas precisa ser revista. Oferecendo espaço e oportunidades para que meninos e meninas brinquem juntos de forma frequente, por meio de brincadeiras de faz de conta, o sentido de fronteira entre os gêneros pode diminuir ou ser ressignificado.
Outro aspecto que se evidenciou nas rotinas de brincadeiras que envolviam o cuidar foi que os meninos também desempenharam ações de cuidado entre si, como pode ser visto no episódio a seguir.

> Episódio 1.3: "Não chora filhinho!"
>
> Crianças envolvidas: Joel (5,5), Adson (6)
>
> Joel e Adson estão deitados na parte das prateleiras da cama, Joel na parte de cima e Adson na última prateleira, embaixo, segurando um celular azul. Adson começa a imitar o choro de um bebê. Joel diz: *"Não chore não meu filho! Meu filho, não chore! Não chore!"* Adson continua a chorar. Ele levanta-se da parte das prateleiras da cama e vai para o outro lado da cama, destinado à caminha de bonecas, onde há um lençol forrado. Do alto, Joel olha Adson e diz para ele: *"Tem um monte de ursinho. Você pode pegar qualquer coisa".* Adson continua a chorar e deita-se na cama. Joel pergunta: *"Cê quer o quê? Quer o quê? Toma essa cama! Durma!"* Adson balbucia. Joel diz: *"Durma... Durma!!!"* Adson "se acalma". Joel deita-se encolhido, recosta a cabeça na almofada e fecha os olhos. Um tempo depois, Adson fala ao celular: *"Te dadaá!! Dadá?"* Joel diz*: "Tu é um fio* [filho] *legal, nunca vi..."*

> Adson chora novamente. Joel continua deitado e diz: *"Oi??? Oi fio? Filho??"* Adson diz: *"Dadá!"* Joel diz: *"Oi?? Filho!!"* Adson pula da cama, falando ao celular: *"Da, dadaá, dadaá, papai!!"* Ele vai até a estante de brinquedos. Depois volta para cama, deita-se e diz: *"Uáaaaaa, uáaaaaaa... Eu era um bebê! Uáaaaaaaa"* Joel diz: *"Não chore filho!"* [...] O bebê Adson continua chorando e Joel canta: "*Dorme dorme dorme filhinho...*"
>
> (3ª Sessão – Oficinas de brincadeiras - 23/05/2014).

No episódio em questão, Joel brinca com Adson, numa situação em que assumem o papel de pai e bebê, caracterizando mais uma relação vertical. A brincadeira envolve um conjunto de representações sobre o ser bebê e o ato de "paternar", evidenciando que essas duas crianças têm conhecimentos a respeito da relação entre o bebê e o pai que cuida. No caso de Adson, ele demonstra saber que o choro do bebê mobiliza a atenção do pai. Joel também evidencia saber o que um pai tem que fazer para acalmar o choro do filho: oferecer "*um monte de ursinho",* permitindo que ele pudesse *"pegar qualquer coisa",* oferecer a "caminha de boneca" para o filho dormir, além de dispensar ao filhinho um tratamento carinhoso e atencioso, como na frase *"Tu é um fio* [filho] *legal, nunca vi...".*

Geralmente as meninas são mais estimuladas que os meninos para o cuidado de bebês. Desde muito novas já recebem bonecas, mamadeiras, chupetas, panelinhas, para "exercitarem" a maternidade e o cuidado desde pequenas. Pouco ou nenhum espaço para a realização da mesma atividade é dado aos meninos.

No entanto, esse episódio mostra que os meninos são igualmente mobilizados para o cuidado. Essas atividades não são restritas às meninas, e possivelmente as crianças pesquisadas ainda não aprenderam isso, o que demonstra que se a instituição de educação infantil acolhe essas manifestações não estereotipadas e oferece condições, espaços e materiais apropriados, outras formas de posicionamento podem sem engendradas pelas e com as crianças.

Ao que tudo indica, o contexto da pesquisa oportunizou a expressão desse tipo de brincadeira. Cabe destacar que grande parte das brincadeiras de cuidar ocorreu no beliche, uma estante com três prateleiras que foi organizada como "caminha de bonecas", com bonecas, animais de pelúcia e outros objetos, o que de alguma forma suscitou nas crianças um mote para as brincadeiras de cuidado.

Durante toda a pesquisa de campo, destacou-se a parceria e amizade entre Joel e Adson, que sempre estavam juntos, inclusive nos momentos de atividade na sala da turma e no pátio. Muitas vezes foi possível percebê-los abraçados e chamando um ao outro de "amigo", bem como experimentando juntos as maquiagens durante sessões de brincadeiras na brinquedoteca. Finco (2010) aponta que a amizade ocupa um valor central na cultura de pares e na estruturação da vida cotidiana de meninos e meninas. Os amigos mais próximos são aqueles com os quais as crianças desenvolvem mais atividades em conjunto, experimentam e compartilham um sentido de pertencimento a um determinado grupo. Segundo a autora, a experiência de ter amigos é um meio importante para desenvolver a identidade, ao passo que é com amigos que as crianças, em situação espontânea, mobilizam diferentes competências, como negociação, conflito, transgressões e expressão de sentimentos.

No episódio em destaque, Joel e Adson, ao experimentarem e partilharem dessa atividade de cuidado juntos, não apenas borram as fronteiras de gênero ao reproduzirem interpretativamente uma atividade que é cultural e socialmente marcada como "tipicamente feminina", que é o cuidar de bebês, como têm a possibilidade de expressarem e aprenderem, em interação entre pares, novos valores, novas normas de agir e de se constituírem enquanto meninos, "multiplicando as possibilidades de ser, brincando com possibilidades plurais,

com elementos de fantasia e realidade. Assim, experimentam novas brincadeiras, com novos significados e recriam novas formas de ser e de relacionar-se" (FINCO, 2010, p. 129).
Outro aspecto que evidenciou o borramento das fronteiras de gênero deu-se quando os meninos desafiaram a imposição de estereótipos e usaram objetos marcados socialmente como femininos, como num episódio em que Joel se permite experimentar e explorar as unhas postiças vermelhas sem ser interrompido. Por três minutos ele permanece concentrado numa atividade exploratória de medir, analisar o formato das unhas postiças, avaliar qual fica melhor em cada dedo. Após ter encaixado todas as unhas nos dedos da mão esquerda, a exploração chega ao fim e ele simplesmente balança as mãos e as unhas caem de volta na prateleira da caminha, onde ele estava realizando a ação.
Pôde-se perceber que em situações de brincadeiras na brinquedoteca, em que as crianças podem escolher espontaneamente seus brinquedos, Joel brincou com os artefatos considerados "femininos", como uma chapinha rosa de brinquedo e maquiagem. Entretanto, a escolha do brinquedo pelas crianças muitas vezes está relacionada à forma como ele vem sendo oferecido e permitido pelos adultos que, por meio das cores estereotipadas dos objetos, esperam que eles sejam destinados para um gênero e não para outro. As crianças demonstram, muitas vezes, que não tem construída essa noção de que existem brinquedos ou comportamentos "apropriados" para menino ou para menina, assim como Joel, que brinca livremente com os objetos marcados como "femininos" assim como faz com outros objetos não estereotipados.

CONSIDERAÇÔES FINAIS

Como assinala Thorne (1993), vários estudos têm a tendência de exagerar as diferenças e ignorar as semelhanças entre meninos e meninas que brincam e interagem juntos em variados contextos sociais. O borramento de fronteiras de gênero que se evidenciou nas rotinas de brincadeiras de *cuidado* do outro entre meninos e meninas, ou de experimentação de artefatos materiais voltados a determinado gênero, permite-nos questionar ainda mais a afirmativa de que há comportamentos e sentimentos tipicamente masculinos e tipicamente femininos. Existem atividades que não são restritas às meninas, ou aos meninos, e possivelmente as crianças que participaram desta pesquisa não aprenderam essas imposições do mundo adulto, ou não as aceitam e as confrontam por meio de sua ação social. Dessa forma, assume-se a compreensão de que muitas diferenças entre homens e mulheres, meninos e meninas não são naturais, e sim construídas cultural e socialmente. Ao trazer as crianças como interlocutoras de investigação, este processo nos possibilita conhecer como elas estão vivendo o gênero masculino e feminino, como é ser menino e ser menina na cultura contemporânea, sob suas perspectivas.

REFERÊNCIAS

BUSS-SIMÃO, Márcia. (2012). *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 321 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC.

BUTLER, Judith. (2013). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. De Renato Aguiar. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CARVALHO, Ana M. A; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. (2012). *Aprendendo com a criança de zero a seis anos***.** São Paulo: Cortez.

CORSARO, Willian A. (2009). Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez,.

CORSARO, Willian A. (2011*). Sociologia da infância***.** Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. (2002). "A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!" – *as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

FINCO, Daniela. (2010*) Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninos e meninas que transgridem as fronteiras de gênero.* Tese de Doutorado (Doutorado em Sociologia da Educação). Universidade de São Paulo.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GROSSI, Mirian Pilar (1998). *Identidade de gênero e sexualidade***.** Florianópolis: UFSC. Disponível em <http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/grossi_miriam_identidade_de_genero_e_sexualidade.pdf >. Acesso em 12. Dez. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. (2011). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

MEYER, Dagmar Estermann. (2007). Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. (2008). Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). *Corpo, gênero, e sexualidade*. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação.

THORNE, Barrie. (1993). *Gender Play: girls and boys in school*. Open University Press Buckingham.

PORTO DE APOIO À FAMÍLIA - UM PERCURSO

Helena Cristina dos Santos Neves Vieira[1]
Inês Isabel Morais Santos Moreira de Sousa Ribeiro
Liliana Teixeira da Silva
Mafalda Sofia Pereira dos Santos Bessa
Maria João Cardoso da Silva Soares
Maria Teresa Rodrigues Pinto dos Reis Palmares

Resumo

A presente comunicação pretende apresentar o estudo realizado pelas autoras suprarreferidas, o qual aborda a implementação do programa *Porto de Apoio à Família*, resultante da parceria entre a Divisão Municipal de Gestão Escolar da Câmara Municipal do Porto e a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Este programa surgiu da necessidade de monitorizar as Atividades de Animação e Apoio à Família nos jardins-de-infância da rede pública do município do Porto, as quais são realizadas pelos assistentes dos mesmos, ainda que estas sejam da responsabilidade dos educadores.

Este programa teve início em 2013 e, desde então, têm sido adotadas estratégias para melhorar a qualidade educativa deste período de tempo em que as crianças estão nas escolas ao cuidado dos assistentes. Com esta melhoria pretende-se, não só um aumento da qualidade das atividades de apoio à família realizadas neste tempo, mas também (e como consequência) a melhoria do processo educativo como um todo.

Para identificar as resistências e dificuldades de cada jardim-de-infância e, deste modo, definir as estratégias a utilizar na incrementação da qualidade educativa, foi necessária a realização de um processo de investigação-ação.

Palavras-chave

Qualidade Educativa; Investigação-ação.

[1] Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) em parceria com Câmara Municipal do Porto (CMP), Porto, Portugal

helenavieira@cm-porto.pt

inesmoreira20@gmail.com

lianas@iol.pt

mafaldinha_55@hotmail.com

m_joao_16@hotmail.com

maria.pintodosreis@gmail.com

Introdução

Esta comunicação surge no âmbito do III Simpósio Luso-Brasileiro que decorrerá no Porto, nos dias 19 e 20 de julho e será elaborado por um grupo de educadoras que participou ativamente na dinamização do programa *Porto de Apoio à Família*[2]. O foco do nosso trabalho é o programa *Porto de Apoio à Família*, que será apresentado no restante documento.
Esta apresentação encontra-se dividida de modo a que a sua leitura se torne mais simples. Sendo estas: apresentação do programa, enquadramento teórico, metodologia, resultados parciais e bibliografia.

Apresentação do Programa

O estudo apresentado aborda a concretização do programa *Porto de Apoio à Família*, mais à frente referido como PAF, resultante da parceria entre a Divisão Municipal de Gestão Escolar (DMGE) da Câmara Municipal do Porto (CMP) e a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). Este programa nasceu em março de 2013 e encontra-se a decorrer até à presente data.
O *Porto de Apoio à Família* surge da necessidade, identificada pela CMP, de monitorizar as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), nos Jardins de Infância (JI) da rede pública do município do Porto, inicialmente designadas por Componente de Apoio à Família (CAF). Esta monitorização foi realizada no terreno por uma equipa composta por um grupo de diplomadas pela ESEPF na qualidade de educadoras voluntárias, por docentes da mesma Instituição de Ensino Superior e pela equipa da Educação Pré-Escolar (EPE) da DMGE.
Durante os três anos de implementação do programa PAF, houve uma evolução, sendo que o primeiro ano correspondeu à fase do diagnóstico, o segundo e terceiro à implementação e o último trimestre do terceiro ano está a ser dedicado à avaliação do mesmo.
Nesta comunicação abordar-se-á o *Porto de Apoio à Família* nas suas diversas fases. No entanto, vai focar-se o primeiro ano do programa que serviu como ponto de partida.
Este programa tem como principal objetivo a melhoria da qualidade do serviço prestado no período das AAAF às crianças e suas famílias.
De forma a complementar e a atingir este objetivo, definiram-se ainda como metas para o primeiro ano de funcionamento do PAF a realização do diagnóstico do funcionamento das AAAF, a definição e operacionalização de planos de ação para a dinamização e animação das AAAF, a disponibilização de acompanhamento técnico e a capacitação das equipas, a avaliação do impacto do trabalho desenvolvido, a produção de fundamentação para um mais forte reconhecimento das AAAF e a incrementação da visibilidade da importância das mesmas.

[2] Nomeadamente, Helena Vieira - da Divisão Municipal de Gestão Escolar (DMGE) da Câmara Municipal do Porto (CMP) (222 097 000), Inês Moreira Ribeiro, Liliana Silva, Mafalda Bessa, Maria João Soares e Maria Teresa Palmares - educadoras formadas pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) (225573420).

Enquadramento teórico

A implementação do programa PAF, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do espaço e do tempo no período dedicado às AAAF, teve em conta o enquadramento legal que define a que esta se destina

> "...a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas..." devendo decorrer "...preferencialmente, em espaços especificamente concebidos para estas atividades, (...) sendo obrigatória a sua oferta pelos estabelecimentos de educação pré-escolar."[3] (...) As AAAF são planificadas pelos órgãos competentes dos agrupamento de escola, tendo em conta as necessidades dos alunos e das famílias (...) É da responsabilidade dos educadores titulares de grupo assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AAAF, tendo em vista garantir a qualidade das atividades desenvolvidas."[4]

É importante realçar que é fundamental que haja um cuidado acrescido na intencionalidade presente nas práticas do tempo não letivo, uma vez que por vezes estas atividades são tratadas com elevada informalidade.

O tempo das AAAF deve ser promovido e dinamizado pelos assistentes técnicos (AT), colaboradores da CMP, sempre sobre a orientação dos educadores de infância de cada um dos JI. Atualmente, verifica-se esta situação na maioria dos JI, no entanto, esta questão do acompanhamento das AAAF por parte dos AT foi uma das questões que foi assinalada no início deste programa e que tem vindo a ser trabalhada.

Deste modo, uma vez que a responsabilidade das AAAF recai sobre os educadores, ainda que executadas pelos AT com o apoio dos assistentes operacionais (AO), houve a necessidade urgente que a equipa pedagógica trabalhasse, verdadeiramente, em equipa, articulando aprendizagens e objetivos.

Será necessário que, embora de forma mais espaçada, os profissionais de animação se possam reunir com o corpo docente trocando êxitos e dificuldades, articulando comportamentos e preocupações, securizando-se mutuamente sobre a existência efectiva de um continuum educativo para todas as crianças." (ME, 2002, p.21)

Esta articulação entre a equipa pedagógica deve, a par de reuniões agendadas, ser também natural e espontânea e realizada sempre que se sinta necessidade.

"Define-se como principal objetivo [das AAAF] o "fruir" por parte da criança, aliada à segurança e bem-estar, privilegiando-se a livre escolha e brincadeira espontânea." (ME; 2002:6)

Deste modo, o conceito, assumido pela equipa, de melhoria da qualidade das AAAF passou pela necessidade de salvaguardar o direito da criança brincar e de garantir a mediação dos tempos e espaços de brincadeira, por interações positivas com os adultos e os pares.

A importância do brincar e da recreação na vida de toda criança tem sido, há tempos, conhecida na comunidade internacional, como evidenciado na Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e fortalecido pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989..." ratificada

[3] Portaria nº644-A/2015.D.R.nº164, 3º suplemento, série II de 2015-08-24, no artigo 3º

[4] Portaria nº644-A/2015, D.R. nº 164, 3º suplemento, série II de 2015-08-24, no artigo 4º

em Portugal a 21 de setembro de 1990 "...que, explicitamente, reconhecem o direito da criança ao descanso, lazer, brincar, às atividades recreativas, livres e à plena participação na vida cultural e artística. (Martins, M., 2013, p.8)

Para que fosse possível levar estes objetivos a cabo, proporcionou-se formação aos assistentes técnicos e operacionais em momentos formais e informais, conseguindo, desta forma, enriquecer as AAAF com momentos lúdicos de qualidade. De modo formal, a CMP, em parceria com a ESEPF, realizou diversas formações aos assistentes dos JI do município, incidindo nas áreas que tinham sido sinalizadas como prioritárias. Já a formação informal foi, no primeiro ano do programa, realizada pela equipa de educadoras da ESEPF nas visitas a JI selecionados, sempre em articulação com a equipa do *Porto de Apoio à Família* da DMGE. Nesses momentos, foram propostas aos assistentes algumas atividades lúdicas que foram realizadas inicialmente em parceria entre os assistentes e as educadoras da ESEPF, tendo como intuito que passassem a ser os assistentes a realizar as mesmas.

Foi nesta linha de pensamento que surgiu a ideia de se compilar diversas atividades lúdico-educativas agrupadas pelas diversas áreas num pequeno manual de atividades que teria como intenção ser distribuído pelos JI, de forma a que os assistentes e tivessem neste um instrumento de enriquecimento das atividades realizadas nas AAAF.

A partir do ano letivo 2013/2014, foi proposto aos docentes, que até aí integravam o programa em regime de voluntariado, que incorporassem um novo projeto denominado *Crescer com a Música*, atividade de enriquecimento curricular para os JI, também promovido pela CMP. Desta forma, passaram a poder estar presentes diariamente nos JI, enriquecendo as crianças culturalmente, através da música, e envolvendo os assistentes neste processo de desenvolvimento de atividades lúdico-educativas. Deste modo, a equipa do PAF/Crescer com a Música poderia compreender melhor e avaliar de um modo mais consciente as diferentes realidades vividas, fomentando a transformação de mentalidades, ao mesmo tempo que proporcionava aos AT momentos de formação informal. Esta participação levou as docentes a assumirem o papel de professores de expressão musical nos JI da rede pública do município do Porto até à data.

Metodologia

Com o intuito de proceder à monitorização de cada JI do município, foram, através de reuniões periódicas entre os diversos membros do programa PAF, estabelecidos objetivos específicos para cada JI, atendendo a cada realidade. Para tal, foram formadas subequipas agrupadas por JI.

Pela necessidade de uma resposta adequada a cada JI que envolvesse as equipas não como objeto de estudo, mas como agentes intervenientes, o processo de implementação do programa assumiu caraterísticas de investigação-ação, considerando-se este processo como "... o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre." (Elliot, John; 1991; in Máximo-Esteves, L.; 2008, p.18).

Desta forma, definiu-se a investigação em curso como uma investigação-ação que "... consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais." (Bogdan e Biklen, 1994, p.292)

Por forma a focar o olhar de cada observador e registar-se as informações recolhidas através de observação direta e conversas informais, construiu-se um guião de observação onde se reuniram todos os itens considerados imprescindíveis a serem observados e registados. Este foi utilizado nas visitas aos diversos JI no período das AAAF.

As entrevistas informais aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação. Esta situação de conversação orientada é frequentemente utilizada por muitos professores em situações informais, no seu dia-a-dia profissional, quando, por exemplo, utilizam estratégias de ensino baseadas no diálogo socrático ou, ainda, quando interagem com os pais. (Máximo-Esteves, L., 2008, p.93)

Nesta observação foram tidos em conta os princípios da investigação qualitativa. "Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas…" (Guba, 1978; Wolf, 1978a; in Bogdan e Biklen, 1994, p.17).

Inicialmente, as grelhas de registo de observação contemplavam diversos itens, nomeadamente: identificação do agrupamento de escolas e respetiva escola básica, do grupo e do educador; reconhecimento do número de crianças a frequentar as AAAF no tempo letivo e na interrupção letiva; caracterização da equipa AAAF, respetivas responsabilidades e horários; e atividades de enriquecimento curricular disponibilizadas às crianças. A par desta caracterização existe um campo para que se registe notas de observação e informações relativas à relação entre a equipa AAAF e o educador, a articulação pedagógica entre o educador e a equipa AAAF, o tipo de atividades desenvolvidas pela equipa AAAF, a relação entre a equipa AAAF e as crianças, a postura/atitude demonstrada pela maioria das crianças e a caraterização do espaço e dos materiais. Consta ainda outro campo para nomear necessidades identificadas pela equipa PAF, ou referidas pela equipa AAAF e educador coordenador, assim como outras observações relevantes.

Posteriormente, foi analisada a informação recolhida por cada grupo e reunida num novo instrumento de recolha de dados, construído pelos membros do PAF. Já tratada a informação, foi possível elaborar a caracterização das instituições, equipas, população das AAAF, levantamento das características dos espaços e materiais, constatar os indicadores de análise e redefinir as estratégias de intervenção.

Para que um profissional possa incrementar as suas práticas deve refletir sobre a sua ação, adequando a sua prática a cada atividade. "A reflexão é um processo fundamental no desenvolvimento profissional e começa normalmente com experiências pessoais, pequenos incidentes, interações e fases que fomentam a reflexividade." (Vieira, R., 1999, p.81)

Deste modo, no final de cada ano letivo deste programa, a equipa efetuou uma reflexão sobre as grelhas utilizadas, adaptando-as novamente à realidade observada e às necessidades que foram surgindo, preparando as grelhas para uma observação mais focada no ano letivo seguinte. É importante referir que a avaliação é um processo contínuo e que, desde o início, tem sido realizado através de uma reflexão-avaliação constante sobre o programa e suas implicações.

Resultados parciais

O conhecimento dos diferentes contextos permitiu constatar a heterogeneidade das realidades, bem como identificar resistências e pontos críticos onde seria necessário intervir.

Algumas resistências identificadas foram: elementos da mesma equipa pedagógica a intervir sem planeamento articulado; a inexistência de espaços adequados para a realização das AAAF, alguma necessidade de reforço de material, assim como, uma desadequada gestão dos recursos materiais existentes nos JI; a desvalorização e até desconhecimento da importância do tempo não letivo pelas coordenações das escolas; a necessidade de adequar os horários dos AT para melhor desempenho organizativo possibilitando a distribuição das suas tarefas no sentido de melhorar o acompanhamento das crianças, uma vez que, em algumas escolas, as tarefas atribuídas aos AT, no horário das AAAF, os impossibilita de acompanhar as crianças nas AAAF; e a desarticulação nas próprias escolas como um todo, entre os diferentes intervenientes no processo educativo, em particular entre os assistentes do JI e da escola.

Outra das conclusões a que se chegou e que se considerou um ponto fulcral a trabalhar foi a necessidade de dar formação aos assistentes. A par da própria formação, tanto a nível teórico como prático, criou-se um momento em que se fomentou a partilha de experiências

entres os diferentes assistentes. Esta troca de ideias tornou-se essencial dado que os assistentes tomaram contacto com boas-práticas que já aconteciam nos diversos JI da rede pública.

Observou-se, ainda, que o número de crianças que frequentava, inicialmente, as AAAF era substancialmente menor do que o número de crianças presentes no tempo letivo. Esta questão foi analisada ao pormenor o que levou à conclusão que o facto de as AAAF não serem gratuitas e de ser necessário uma declaração da entidade patronal comprovando que os pais estariam a trabalhar nesse período constituíam entraves à inscrição nas AAAF. Assim, uma das medidas que, no final do primeiro ano, ficou definida pelo Município do Porto para entrar em vigor no ano seguinte foi a gratuitidade do período das AAAF entre as 15h30 e as 17h30, promovendo, assim, o alargamento da taxa de cobertura desta resposta social. Esta medida levou, nos anos seguintes, ao aumento do número de crianças a frequentar as AAAF, em alguns casos, de forma avassaladora.

Por forma a apresentar algumas das conclusões aos parceiros e instituições envolvidos no programa, no final do primeiro ano do PAF, realizou-se uma apresentação pública, onde constavam os resultados identificados nas escolas, tanto a nível das fragilidades, como a nível das boas-práticas que já se realizavam nas escolas, assim como medidas de intervenção para implementar no ano seguinte. Esta apresentação foi feita no Museu do Vinho do Porto no dia 15 de maio de 2013, organizado pela CMP.

Do mesmo modo, no final do ano letivo 2014/15, dia 15 de junho 2015 na sala/auditório do 5º piso dos Paços do Concelho, realizou-se uma apresentação pública. Mostraram-se os resultados e as conclusões obtidas, assim como propostas de ações de melhoria para o ano seguinte, tal como havia sido feito na apresentação de resultados no ano anterior. Esta sessão consistiu na apresentação de resultados/ações de melhoria que tinham sido implementadas e sobre as quais as equipas dos JI - assistentes e educadores se debruçaram empenhadamente evidenciando o bom funcionamento das AAAF. Esta apresentação, por parte das equipas, consistiu em nomearem e apresentarem algumas práticas que tinham sido melhoradas e sobre as quais a equipa mostrava orgulho. Como seria expectável esta iniciativa devolve à equipa um sentimento de dever cumprido e realização, uma vez que foi sempre seu propósito o envolvimento de toda a equipa alargada no programa. Pelo que, a tentativa de sensibilizar as escolas sobre a importância deste tempo na vida diária das crianças que dele usufruíam, foi feito globalmente, envolvendo diretores de agrupamento de escolas, responsáveis do agrupamento de escolas pela educação pré-escolar, coordenadores de escola, educadores e assistentes técnicos e operacionais.

No ano letivo que agora termina, optou-se por focar a ação mais nos próprios assistentes e não tanto nos elementos de gestão. Deste modo, motivaram-se os assistentes para a valorização da sua própria prática, sob o mote da importância do "brincar" no JI. Propôs-se que fossem construindo dispositivos alternativos aos existentes, envolvendo as crianças na construção dos mesmos, de forma a valorizar os processos. Estes foram utilizados pelas crianças e apresentados às famílias para que também estas possam ser consciencializadas para o valor do trabalho desenvolvido no tempo das AAAF.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora

Martins, M. (2013). *Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: O desenvolvimento Infantil e o direito de brincar.* São Paulo: IPA Brasil

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção.* Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (2002) *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação

Vieira, R (1999). *Ser Igual, Ser Diferente - Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições

Legislação

Ministério de Educação e Ciência (2015). *Portaria nº644-A/2015*, de 24 de agosto.

CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA FORMAÇÃO À AÇÃO.

Ivony Clementino Gonçalves[1]
Ordália Alves Almeida[2]
Ana Paula Gaspar Melim[3]

Resumo

O propósito da pesquisa "Constituição da identidade profissional docente na educação infantil: da formação à ação" é conhecer e analisar as práticas de formação inicial e os principais desafios e dilemas de professores/as iniciantes em salas de Educação Infantil. Visto que, muitos iniciantes na docência pedem demissão diante da complexidade e dificuldades do trabalho docente. Esta pesquisa está vinculada ao projeto Eu tô voltando prá casa, que se origina de preocupações voltadas à prática docente de professores da Educação Infantil, que se iniciam na docência e enfrentam os desafios e dilemas mais frequentes como, por exemplo, aprender a adaptar seus saberes disciplinares à realidade do cotidiano das instituições educativas, à gestão dos tempos e espaços, entre outros desafios presentes na ação docente. Mensalmente os professores iniciantes e os acadêmicos do curso de Pedagogia participam de encontros com temas referentes ao cotidiano que provocam escritas de si e oportunizam a autoreflexão da sua trajetória até a escolha e atuação docente, sua concepção de docência, a postura adotada com as crianças, além de poder perceber outras formas de organizar sua prática pedagógica, criando um espaço de valorização do professor em início de carreira ao oportunizar o contato com situações reais levando-o a refletir sobre a complexidade que envolve o exercício docente. Para o desenvolvimento da pesquisa sobre a constituição da identidade profissional foi realizada uma revisão de literatura, tendo como referência estudos sobre professores/as iniciantes e identidade profissional, para tanto buscamos tal fundamentação em Nono, 2011; Imbernón, 2010; Nogueira; Melim; Almeida, 2013, Gatti, 2008, Araújo, 2005. A metodologia utilizada foi a pesquisa-formação, na qual os/as par-

[1] Pedagoga da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS – Brasil – jilfforever@gmail.com

[2] Professora dos cursos de Pedagogia e Direito – Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Coordenadora do Fórum Estadual de MS – FEEMS – Brasil – ordaliaalmeida@terra.com.br

[3] – Professora/Coordenadora do curso de Pedagogia - Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – Coordenadora Adjunta do Fórum Estadual de MS – FEEMS – Brasil – anamelim@terra.com.br

ticipantes são ao mesmo tempo objeto e sujeito da pesquisa, proporcionando-lhes uma visão real do cotidiano das instituições de Educação Infantil e aprendizados durante o processo de pesquisa. Nos dias de observação foi possível identificar atividades diversas de interação e brincadeiras entre a professora e as crianças, algumas de forma intencional e outras livres, em que os bebês criam situações, entre eles, de aprendizados. Outro aspecto analisado foi o tempo para e com os bebês, os cuidados pessoais como higienização, alimentação, sono são predominantes em relação às atividades direcionadas. As crianças pequenas, em especial os bebês, precisam de atendimento especializado de professores/as, além de capacidade relacional para trabalhar com primeira infância. Verificamos que o trabalho com crianças pequenas requer formação específica e compreensão emocional e estética da primeira infância. É imprescindível viabilizar Políticas Públicas para a formação continuada de professores/as iniciantes.

Palavras- Chave

professor /a iniciante, formação continuada, primeira infância.

Introdução

Intencionamos com a pesquisa "Constituição da identidade profissional docente na Educação Infantil: da formação à ação" conhecer e analisar as práticas de formação inicial, os desafios e dilemas mais frequentes de/as professores/as iniciantes[4], por meio de narrativa autobiográfica, buscando compreender como se constitui a identidade profissional de/as professores/as, que atuam na Educação Infantil em instituição pública no município de Campo Grande MS. A pesquisa teve seu andamento dentro do cronograma proposto pelo projeto guarda-chuva "Eu tô voltando prá casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de pedagogia, iniciantes na docência"
Realizamos acompanhamentos, semanais, com uma professora egressa do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, em uma instituição de Educação Infantil que atende crianças de seis meses a cinco anos de idade. O período de acompanhamento ocorreu entre setembro de 2014 e agosto de 2015. No ano de 2014 entre os meses de setembro a dezembro as crianças atendidas pela professora acompanhada tinham entre um ano e meio a dois anos. No ano de 2015, de março á agosto, as crianças atendidas pela professora iniciante tinham entre seis meses a um ano de idade.
Além dos acompanhamentos semanais, as/os acadêmicas/os residentes[5] e professor/as iniciantes reuniram-se, mensalmente, com as coordenadoras de pesquisa, demais professores/as iniciantes e acadêmicos/as de graduação, mestrado e doutorado na área da educação. Os encontros mensais proporcionaram as/os acadêmicas/os residentes e professores/as iniciantes importantes reflexões, pois é feita uma análise de todas as narrativas produzidas no encontro anterior com temas relacionados à formação da identidade docente, trabalho docente, prática pedagógica das/os professoras/os de Educação Infantil.

> [...] as narrativas autobiográficas têm a função de dar voz aos sujeitos investigados, valorizando suas experiências pessoais e profissionais, suas memórias e sua trajetória percorrida, proporcionando-lhe com isso um repensar, um desenvolver e um aprender sobre si mesmo [...]. (NOGUEIRA; SORATTO; SILVA, 2012, p. 03).

Em relação à pesquisa-formação, metodologia que foi utilizada na referida pesquisa, é importante destacar que ela ocorre de forma que "[...] a própria pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da pesquisa-formação, produzindo conhecimento durante a investigação". (NOGUEIRA; MELIN; ALMEIDA, 2013, p. 02). A pesquisa-formação tem sido utilizada em investigações, envolvendo professores/as iniciantes, acadêmicos/as das diversas licenciaturas por proporcionar para ambos uma visão real do cotidiano das instituições educativas e dar visibilidade aos principais dilemas e desafios dos/as professores/as iniciantes, contribuindo assim, para formar a base para a constituição da identidade profissional docente. Para nós, acadêmicos/as residentes, acompanhar o desenvolvimento das atividades das professoras iniciantes na Educação Infantil, tendo a oportunidade de observar a rotina das crianças, as necessidades de cada uma e as atividades desenvolvidas para elas e com elas, fez com que tivéssemos uma formação inicial mais completa e expressiva, pois a partir do

[4] Professoras/es atuantes nos primeiros cinco anos após formação inicial

[4] O termo acadêmico residente, neste artigo, é utilizado, adotando o exemplo dos iniciantes da área médica, no entanto com vistas às especificidades da área pedagógica, educativa e organizacional do cotidiano das instituições educativas para a Educação Infantil.

que foi observado é possível rever conceitos e estudar mais profundamente alguns dilemas e desafios mais frequentes antes mesmo de atuar, efetivamente, na docência. "Os acadêmicos residentes estão tendo a oportunidade de estabelecer uma relação entre teoria e prática que traz contribuição significativa às suas formações". (NOGUEIRA; MELIN; ALMEIDA, 2011, p. 51).

A pesquisa-formação beneficia de forma imensurável professores/as iniciantes e os/as acadêmicos/as dos cursos de licenciaturas. Destacamos que por ser um método de análise que adentra no dia a dia dos/as professores/as e dá aos seus conhecimentos e práticas pedagógicas as percepções reais, essa metodologia dá visibilidade aos desafios e dilemas mais frequente dessa profissão e dessa forma os/as professores/as passam a ser sujeitos de sua formação, procurando novos conhecimentos e não se prestando a ser apenas objeto passivo de observações e considerações alheias à sua realidade profissional. Ao participar da pesquisa-formação os/as professores/as compreendem a relevância do seu papel social e buscam, a partir de uma análise crítica de seu fazer pedagógico, novas formas de trabalho, melhorando suas próprias ações, o ambiente e todo o entorno da instituição em que trabalham.

Formação Docente e Constituição da Identidade profissional: primeiras aproximações

A formação docente, nas últimas décadas, tem chamado à atenção da sociedade, e tem estado em destaque no cenário da educação mundial. Essa evidência deve-se ao fato de que a formação inicial não garante adequado alicerce para uma ação profissional docente eficaz no cotidiano das instituições educacionais. Pelo exposto, podemos inferir que as formações continuadas, que antes tinham a função primordial de apurar, revigorar e inovar as práticas docentes, tendo por base as "[...] novas produções científicas, culturais e tecnológicas [...]" (GATTI, 2008), atualmente, tem como função principal prover as deficiências que acometem a formação inicial docente em nosso país e grande parte do mundo. Observamos que:

> Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação –
> posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p.58).

Considerando o exposto, observamos que os recém-formados (as) chegam à escola com inúmeros conceitos e conteúdos apreendidos durante a formação básica, mas sem noção efetiva da articulação entre seus saberes e os trabalhos a serem desempenhados nas atividades diárias da docência. Essa deficiência dá-se pela falta de experiência real vivenciada durante toda a formação inicial. O que é mais comum nos cursos de licenciaturas são, apenas curtos períodos de estágio nas salas ou de atividades nos últimos anos de graduação. Por esse motivo, é importante buscar compreender mais intensamente alguns conceitos importantes sobre a dimensão da formação para a educação. Afinal, o que é formativo? Será que existe um currículo ideal, na formação inicial e continuada do docente, para dar conta das rápidas mudanças em diversas áreas relacionais, sociais e tecnológicas em nossa sociedade contemporânea? Como os/as professores/as iniciantes e os/as acadêmicos/as dos diversos cursos de licenciatura buscam constituir sua identidade profissional

em meio aos inúmeros dilemas e desafios encontrados no cotidiano das instituições de educação em nosso país? Vale lembrar que:

> Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação. (IMBERNÓN, 2010, p.13).

Pensando na formação profissional é importante destacar que o processo formativo não começa com o ingresso desses sujeitos no curso de nível superior, mas nas relações que acontecem e continuarão acontecendo ao longo de toda a vida seja no âmbito pessoal, na relação em seu círculo familiar e social, como também no âmbito profissional e todo o entorno que envolve sua profissão. Dessa forma, devemos considerar que a formação é composta de "todo o conjunto de vivências que produzem aprendizagem ao longo da vida". (NOGUEIRA; MELIN; ALMEIDA, 2011, p. 35). Embora os cursos de formação inicial e continuada tenham tido, nas últimas décadas, algumas mudanças importantes, é possível concluir que: "[...] realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o "culturalizam e iluminam" profissionalmente [...] (IMBERNÓN, 2010, p.8-9)", não é suficiente, pois é preciso considerar de que lugar vieram esses sujeitos e onde pretendem chegar esses pretensos professores e professoras. Outo aspecto que deve ser ressaltado é as dessemelhanças dos cotidianos das práticas dos/as professores/as nas diferentes formas de organização das instituições educacionais em nosso país, isso porque:

> Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança. (IMBERNÓN, 2010, p.9).

Assim, é preciso refletir sobre a formação inicial e continuada de docente que estão sendo ofertadas nos últimos anos e pensar em novos caminhos a serem trilhados na busca de uma formação docente mais sensível para os sujeitos, em formação, e dessa forma, contribuir para que aconteçam as mudanças necessárias, que viabilizem a construção de diálogos entre teoria e prática no exercício da profissão docente. "A formação dos professores influi e recebe a influência do contexto em que se produz e, por sua vez, condiciona os resultados" (IMBERNÓN, 2010, p.34).

Faz-se necessário, então, buscar adequações imprescindíveis e novas propostas de ensino e aprendizagens nos cursos de formação continuada, em que os sujeitos sejam ativos no processo de construção do conhecimento e tenham espaço para refletir sobre suas práticas e participarem da produção dos cursos de formação continuada, sem desconsiderar as novas produções nas diversas áreas de conhecimento. E, dessa forma, possam alcançar uma formação docente que abarque ou pelo menos tenham mais disposição para envolver os principais dilemas e desafios que esses sujeitos se deparam em seu dia a dia nas instituições de educação, no entanto o que se presencia, atualmente é:

> [...] política e formadores que praticam com afinco e entusiasmos uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, valida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. (IMBERNÓN, 2010, p.39).

As provocações são inúmeras, e no que se refere à formação humana não existe resultado concluído, mas é possível buscar nas formações do passado, os desacertos para tentar, no presente, novas alternativas e propostas no que se refere às relações pessoais entre docentes, os anseios e as maneiras diversas de ações pedagógicas, as dificuldades docentes na gestão da sala e no pensar e adaptar seus fazeres e seus saberes com o cotidiano profissional. Analisar e refletir, ainda durante a graduação e nos anos iniciais do trabalho docente nas instituições educativas, sobre as ocorrências mais comuns do dia a dia da profissão docente. Isso tem sido um dos serviços mais promissores que a formação continuada e os grupos de pesquisa podem proporcionar aos professores/as iniciantes e aos acadêmicos/as dos cursos de formação inicial das licenciaturas, por meio da metodologia de pesquisa intitulada pela pesquisadora suíça Josso (2010) sobre pesquisa-formação.

> A mudança oferecida no quadro de uma pesquisa-formação é uma transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência de que ele é sujeito de suas transformações; em outras palavras, a pesquisa-formação é uma metodologia de abordagem do sujeito consciencial, de suas dinâmicas de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus.(JOSSO, 2010, p.125 apud NOGUEIRA; MELIN; ALMEIDA, 2011, p. 35).

Para os/as professores/as iniciantes fazer parte de uma pesquisa com essa magnitude é um exercício de construção de identidade profissional, pois constituir essa identidade perpassa todas as relações e as concepções de mundo que trazemos do meio em que nascemos e crescemos. A formação inicial e continuada são apenas parte de um grandioso processo. Diversos estudos comprovam que a carreira docente é marcada por fases distintas, a saber:

> [...] início na carreira, etapa em que já possui certa estabilidade profissional, período em que questiona sua opção profissional, período em que se aproxima de sua aposentadoria – o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas e vai construindo seu conhecimento profissional. (NONO, 2011, p. 15).

É comprovado também que os anos iniciais são balizadores para a constituição da identidade docente que acompanhará os/as professores/as até o fim de sua carreira, "[...] os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagem e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser" (FEIMAN-NEMSER, 2001 apud NONO, 2011, p. 19). Por esse motivo é importante que se busque na formação docente, seja inicial ou continuada, uma ação efetiva, com o objetivo de investigar os conhecimentos que os/as professores/as já possuem e suas concepções de mundo para que, a partir deles possam desenvolver plenamente seus potenciais na busca de uma sólida identidade profissional docente nos primeiros anos de efetivo trabalho docente, pois "[...] assim que começam a lecionar, os novos professores iniciam uma revisão de suas atividades e ideais, na tentativa de adaptá-los a dura realidade da sala de aula, [...]". (NONO, 2011, p. 21).

É nesse momento da carreira docente que todos os olhares devem ser voltados para os/as professores/as iniciantes na docência com o objetivo de dar apoio necessário para que o "choque da realidade" (VEENMAN, 1984, p.02) não seja um fato desconhecido dos sujeitos em formação, mas uma fase a ser superada. Conhecer os principais problemas enfrentados no dia a dia das instituições de educação antes mesmo de, efetivamente, ser docente é uma das opções mais significativas para os programas de formação inicial e continuada dos/as professores/as. Mas não basta apenas saber que esses problemas existem. É preciso refletir sobre eles, buscar alternativas com ações efetivas num contexto em que se busque, não

apenas a análise, mas discutir as diversas formas para seu enfrentamento. Esse procedimento deve acontecer com a participação de todos os que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das instituições de educação.

A Identidade Profissional do Docente da Educação Infantil: um processo de constituição

A identidade profissional dos docentes tem sofrido inúmeras alterações influenciadas pelas mudanças na sociedade e rápida transformação dos meios de comunicação e educação em todo o mundo. Na Educação Infantil não é diferente, é fato que a constituição de uma identidade profissional docente não está vinculada, somente a formação inicial ou continuada, mas ela sofre influencia, e está diretamente ligada as inúmeras relações sociais que os sujeitos estabelecem no decorrer de sua vida. No entanto, a identidade docente para a Educação Infantil tem exigido maiores estudos e pesquisas, pois a primeira infância é decisiva na formação dos sujeitos de uma sociedade, e por isso deve ser tratada como prioridade pelos governantes dos países.

O sentimento de infância é uma construção nova, e mais novo ainda é o reconhecimento da importância e dos cuidados específicos dessa geração pelo poder público, sociedade e família. Para o historiador francês Ariés (1978), até o século XVI as crianças eram vistas como um adulto em miniatura. Não havia para elas uma cultura e nem mesmo cuidados que levassem em consideração suas peculiaridades e necessidades especificas.

> [...] Essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos [...]. (ARIÉS, 1978, p. 03).

Mesmo inaugurando uma nova concepção de infância devido às transformações acontecidas em todo o mundo no campo das políticas, na sociedade e na economia, os cuidados que as crianças recebiam eram atrelados ao assistencialismo e dirigido às crianças pobres e abandonadas. Para cuida-las os sujeitos não tinham nenhuma formação específica para fins educacionais. No Brasil, o marco legal de reconhecimento as necessidades e cuidados com a educação da infância acontece como a Constituição Federal de 1988, que traz em seu artigo 208 o direito da criança a Educação Infantil, sendo do Estado o dever de promovê-la mediante ao atendimento, em creches e pré-escolas crianças de zero a cinco anos.

Desde a Constituição Federal de 1988, outras leis foram criadas para garantir a efetivação do artigo 208 da CF, dentre elas a Leis de Diretrizes e Bases de 1996. A LDB lei 9394/1996 trouxe um avanço importante para a Educação Infantil, ao defini-la como primeira etapa da educação básica, pois sendo um direito inalienável dos cidadãos, as crianças passaram a ter, impreterivelmente, o direito de fazer parte da educação básica no Brasil. Muito já foi feito pela infância em nosso país e há outros pontos importantes a serem considerados, as condições estruturais e materiais das Instituições de Educação Infantil e a formação docente para a Educação Infantil são quesitos indispensáveis se quisermos atingir uma Educação Infantil de qualidade para nossas crianças. "[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e desenvolvimento das crianças." (Brasil, 2010, p.7).

Após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, outros documentos legais passaram a existir com o objetivo de direcionar e criar políticas nacionais para Educação Infantil no Brasil. Dentre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, de 1998; As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/1999 e as de 2009. Esses documentos oficiais contribuíram para definições impor-

tantes ao reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica; a crianças como sujeito histórico e de direitos; produtora de cultura através da interação; a necessidade de um currículo que articule as experiências das crianças como os patrimônios: cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.
Para que possam ser concretizadas as ações pedagógicas propostas para as crianças nas instituições de Educação Infantil é preciso pensar na formação dos profissionais que atuam com esta faixa etária.

> [...] é urgente esclarecer em relação à possibilidade de profissionais considerados não docentes poderem se responsabilizar pelo trabalho junto às crianças em creches. Assegurar uma Educação Infantil de qualidade requer, dentre outros fatores, que a formação inicial dos profissionais que trabalham com crianças, nesta etapa de ensino, lhes possibilite a apropriação de conhecimentos específicos relativos ao modo de promover o desenvolvimento sociocultural das crianças menores de seis anos. (Brasil, 2012).

O Parecer 17/2012 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, aprovado em seis de junho de 2012, traz em seu texto "Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, **inclusive sobre a formação docente**, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" (BRASIL, 2012, grifos nossos). O Parecer 17/2012 orienta que os cursos de formação inicial e continuada revejam seus currículos a fim de que possam preparar docentes para os cuidados com bebês e crianças menores de seis anos "em ambientes de educação coletiva", que está em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: "O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de forma a contribuir para o desenvolvimento das dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social".
Não basta uma formação inicial estruturada e articulada com os documentos legais, é importante pensar como esses futuros/as professores/as estão constituindo sua identidade profissional para o trabalho com a primeira infância. É certo que, como vimos anteriormente, a constituição de uma identidade profissional seja docente ou de outras áreas não está vinculada, somente a formação inicial ou continuada, mas as relações que os sujeitos produzem no decorrer de sua vida. No entanto, o desenvolvimento de um bom trabalho com bebês e crianças até cinco anos e a constituição de uma identidade docente para a Educação Infantil é imprescindível, pois a primeira infância é decisiva na formação dos sujeitos de uma sociedade, e por isso deve ser tratada como prioridade pelos governantes dos países. Aos pretensos/as professores/as não basta, apenas, formação inicial.
É preciso que tenham clareza que a área da educação, em geral, é de aprendizagem constante e reflexão crítica de suas práticas cotidianas, pois assistimos, hoje, nos diversos setores da sociedade contemporânea, um movimento constante em todas as áreas do conhecimento. Com a atuação e as práticas dos/as professores/ as não é diferente. "De fato, se quisermos realizar uma proposta de educação e cuidado de crianças pequenas, precisamos dar uma maior atenção a aspectos, tais como: a formação inicial, a capacitação em serviço, a construção da identidade profissional e a regulamentação" (ARAÚJO, 2005, p. 60).
É importante destacar que formação inicial apresenta aos futuros/as professores/as, de forma geral, as competências e os conhecimentos iniciais entendidos como básicos para o desenvolvimento do trabalho docente. Além dessa formação básica é preciso que participem de cursos de formação continuada, pois eles proporcionam "uma visão mais holística de como a criança se desenvolve e aprende; [...] que estude e avalie permanentemente a sua prática" (ARAÚJO, 2005, p. 60), pois o desenvolvimento profissional crítico e reflexivo é o baluarte para constituição da identidade profissional docente para a Educação Infantil.

Encontros de Formação Continuada: as pautas como balizadoras do processo de formação

A metodologia pesquisa-formação, utilizada nesta pesquisa, possibilita aos participantes: professores/as iniciantes, acadêmicos/as residentes da graduação, mestrado e doutorado, momentos ímpar de reflexão acerca da constituição da identidade profissional, trabalho e prática pedagógica docente dos/as professores/as que atuam na Educação Infantil. Durante os encontros de formação são relatados os dilemas e desafios mais frequentes que os/as professores/as iniciantes, participantes ativos da pesquisa, enfrentam no dia a dia das instituições de educação em que atuam. Os encontros, mensais, entre os participantes da pesquisa são pensado a partir das pautas formativas que foram selecionadas para a investigação, a saber: identidade profissional, trabalho docente e prática pedagógica da professora de Educação Infantil.

As pautas, previamente pensadas por pesquisadores da área de formação de professores/as e Educação Infantil, são norteadoras dos encontros e do mesmo modo das escritas das narrativas autobiográficas que ocorrem ao final de cada encontro, contribuindo para a socialização de situações que estão presentes no cotidiano do trabalho do/a professor/a iniciante. Dessa forma, as pautas "resgataram e criaram circunstâncias reflexivas sobre aspectos imprescindíveis ao cotidiano docente, sendo indutoras da produção de conhecimentos" (MELIM; NOGUEIRA; ALMEIDA, 2013, p. 3).

É, precisamente, essa cultura de "produção de conhecimentos" que ocorre nos encontros entre professores/as iniciantes, acadêmicos/as residentes e demais participantes ao compartilharem e ouvirem experiências das diversas situações que ocorrem nas instituições educativas e nas práticas docentes diárias que vai promover, em um movimento ativo e reflexivo, a formação de uma identidade profissional docente para a Educação Infantil e reconhecendo que identidade profissional é dinâmica, sofre alterações ao longo do tempo e está fortemente ligada tanto ao contexto em que o trabalho se realiza, como ao próprio trabalho em si.

> Em relação aos professores que se iniciam na profissão docente-dificuldades, preocupação, sentimentos, aprendizagens – parece ficar evidente a necessidade de que, especialmente nos primeiros anos da profissão, os docentes tenham oportunidade para conversar com outros colegas a respeito do ensino que estão desenvolvendo, para analisar o trabalho de seus alunos, para examinar problemas e para considerar alternativas de atuação. (FEIMAN-NEMSER, 2001 apud NONO, 2011, p. 36).

Os trabalhos docentes desenvolvidos pelos/as professores/as iniciantes nas instituições de Educação Infantil, sejam eles dentro da sala ou mesmo no entorno de seus fazeres pedagógicos estão, intrinsecamente, ligados à formação da identidade profissional. Uma vez constituída, a identidade profissional vai influenciar na visão de educação e infâncias do professor e professora iniciante e vai atuar como norteadora das atividades produzidas para e com as crianças. Quando o profissional docente está insatisfeito com o desenvolvimento de seu trabalho atinge de forma direta e significativa as crianças. É importante que as experiências do dia a dia sejam compartilhadas e se acabe de vez com a solidão docente, pois trabalho com crianças exige atenção às necessidades urgentes e inadiáveis das crianças.

Professores/as devem estar prontos para agir na urgência em situações que podem ocorrer no dia a dia das instituições de Educação Infantil. O que não significa confundir o "agir na urgência" com o improviso. O planejamento é fundamental para que nos momentos em que precise agir tenham condições de optar pela melhor solução. Nos encontros de formação continuada, ao serem analisadas as narrativas produzidas pelos/as professores/as inici-

antes é possível reconhecer que há por parte dos docentes um encantamento pela profissão e esse leva os profissionais a dedicarem-se com mais afinco buscando meios necessários e variados para exercer de forma satisfatória a profissão docente.

> A vontade de acertar, de ser reconhecido, aliada ao compromisso com os alunos os leva a resistir às dificuldades, tentar de tudo, porque desistir para o professor iniciante é mais do que abandonar uma profissão, mais do que perder um emprego, é também sucumbir às angústias e às dificuldades encontradas, abdicar-se de seus projetos e ter que se confrontar coma impotência, e isto não acontece sem um alto custo emocional, pois é a própria identidade profissional que está em jogo. [...] (FREITAS, 2000, p. 91 apud NONO, 2011, p. 30-31).

A prática pedagógica de professores/as da Educação Infantil não é algo estático. As inúmeras imprevisibilidades no cotidiano reforçam a necessidade de estar em cursos de formação continuada que possibilite diálogos entre professores/as e reflexão das práticas nos espaços de Educação Infantil. É necessário que os/as professores/as trabalhem com elementos surpresas que surgem na sala. É preciso que os/as professores/as iniciantes tenham equilíbrio para aproveitar esses elementos e juntos com as crianças e na partilha com outros/as professores/as encontrarem a melhor solução. As situações que ocorrem na sala de atividades não devem ser ignoradas por menores que pareçam, elas devem ser objeto de reflexão constante do/a professor/a, na perspectiva de se buscar novas alternativas de trabalho. Mudança de planejamento diário e jogo de cintura para trabalhar com situações adversas como as interrupções bruscas da na sala são necessárias por se tratar de uma prática dinâmica.

As pautas dos encontros de formação continuada contribuem para que aconteça essa dinâmica constante: refletir, no cotidiano, a prática pedagógica dos/as professores/as da Educação Infantil e os elementos surpresas que surgem no dia a dia. E essa prática torna-se indispensável para a constituição da identidade profissional docente para a Educação Infantil, visto que identidade é: "[...] resultado da capacidade de reflexão [...]" (IMBERNON, 2009, p. 72). Ponderar as práticas e os episódios do dia a dia é fundamental para que professores/as constituam de forma crítica e reflexiva a identidade profissional docente para a Educação Infantil, e dessa forma possam, no seu fazer pedagógico, articular teoria e prática, sem desconsiderar os sujeitos com quem se relaciona e as diversas situações que ocorrem nas instituições educativas para a Educação Infantil.

Refletindo e partilhando sua própria prática educativa e os acontecimentos, nem sempre programados, que acontecem nas salas de atividades com crianças e buscando a melhor solução para as dificuldades do cotidiano, os/as professores/as iniciantes tornam-se mais conscientes de seu papel enquanto professores/as da Educação Infantil, além de alcançar autonomia em suas práticas pedagógicas e assim podem, a partir do que foi analisado, fazer as alterações mais urgentes e necessárias para melhorias tanto nas suas práticas pedagógicas com as crianças com atividades propostas, quanto no avanço nas relações que ocorrem dentro das instituições de Educação Infantil com os demais profissionais que lá atuam.

Da Formação à Ação: em pauta as observações da prática educativa da professora da Educação Infantil

As instituições educativas para a Educação Infantil têm, nas últimas décadas, em consequência das diversas mudanças sociais e econômicas e a entrada e permanência das mulheres no mercado de trabalho, assumido um papel importante na vida das famílias ao compartilhar com elas a responsabilidade dos cuidados e educação de seus filhos pequenos. O trabalho docente com crianças bem pequenas ou bebês exige, cada vez mais, um

refletir constante em relação às ações pedagógicas e, a partir dessa reflexão, buscar articular seus saberes e seus fazeres, as inúmeras necessidades imediatas desses bebês e considerando as reais condições das instituições de Educação Infantil. Dentre os diversos dilemas enfrentados pelos/as professores/as iniciantes, a articulação entre seus saberes acadêmicos com suas práticas pedagógicas, no cotidiano das instituições educativas para a Educação Infantil talvez seja, seu maior e mais conflituoso desafio.

Dos profissionais que trabalham com crianças pequenas é imprescindível à capacidade teórico-metodológica e relacional. Ao observarmos as práticas educativas de uma professora iniciante em uma instituição de Educação Infantil quatro horas por semana durante nove meses, foi possível compreendermos que esse trabalho demanda disposição, empenho corporal, emocional e afetivo para com as crianças que durante cinco dias da semana por, aproximadamente, nove horas por dia são cuidadas e educadas pelas professoras e auxiliar que ali estão. A instituição de Educação Infantil, na qual ocorreram às observações, está localizada em um bairro, saída para Três Lagoas, no Município de Campo Grande MS que atende crianças da 0 a 5 anos, período integral. As crianças atendidas são de famílias pobres e algumas em situação risco. A sala do Berçário A atende treze bebês, sendo sete meninos e seis meninas que tem, atualmente, entre oito meses e um ano e seis meses. Apenas três criança andam, todas engatinham, seguramente, pela sala e nas atividades fora da sala.

No início do trabalho docente as professoras do Berçário A reuniram-se com as famílias das crianças da sala. Os objetivos da reunião foram: conhecer os pais, apresentação das professoras e auxiliar para os pais para que conhecessem por quem seus filhos e filhas seriam cuidados e educados, e também conhecer as crianças para possíveis intervenções específicas, se fossem necessárias. "Reconhecer que os pais são as pessoas que mais conhecem as crianças e que entendem muito sobre como cuidá-las pode facilitar o relacionamento. Antes de tudo, é preciso estabelecer uma relação de confiança com as famílias, deixando claro que o objetivo é a parceria de cuidados e educação visando ao bem-estar da criança" (Brasil, 1998, p. 80). Para alguns pais esse também é um momento difícil. Deixar seus filhos e filhas com quem não conhece e com quem suas crianças ainda não têm vínculo afetivo é algo que causa instabilidade.

Com rotina bem definida pelas professoras e pela coordenação pedagógica, as crianças iniciaram o ano com a dolorosa adaptação. Muitos bebês alimentam-se, exclusivamente, do leite materno, dificultando a separação com a mãe e tornando-a mais dolorida. As professoras e auxiliar prepararam táticas, diversificadas, para dar apoio emocional aos bebês neste período inicial em que elas chegam à instituição educativa pela primeira vez. "Músicas, colo, carinho, atenção, banhos mornos, histórias diversas e saídas em horários flexíveis [...]". (OLIVEIRA; CUSINATO, 2015, p. 01), foram estratégias adotadas pelas professoras e auxiliar do Berçário A para minimizar a ansiedade dos bebês por ficarem longe de seus cuidadores habituais. Mesmo com os preparativos e estratégias diversificadas, os bebês evidenciaram, no início, desconforto com choros intensos e recusa para alimentação.

É um momento difícil para os bebês, pais e professoras. "O ingresso das crianças nas instituições pode criar ansiedade tanto para elas e para seus pais como para os/as professores. As reações podem variar muito, tanto em relação às manifestações emocionais quanto ao tempo necessário para se efetivar o processo" (Brasil, 1998, p. 79-80). Outra estratégia utilizada pelas professoras e auxiliar da sala de atividades foi solicitar aos pais que trouxessem de casa alguns objetos pessoais das crianças para fazer parte da nova rotina e tornar o espaço mais familiar para as crianças. "A permanência na instituição de alguns objetos de transição, como a chupeta, a fralda que ele usa para cheirar, um mordedor, ou mesmo o bico da mamadeira a que ele está acostumado, ajudará neste processo" (Brasil, 1998, p. 80). A adaptação das crianças acontece de forma subjetiva. Algumas demoram mais tempo para cessar o choro intenso e a recusa em receber a alimentação e exigem novas estratégias, outras menos tempo. Essa diferença pode estar ligada a forma como a família encara a entrada das crianças nas instituições educativas.

> A maneira como a família vê a entrada da criança na instituição de educação infantil tem uma influência marcante nas reações e emoções da criança durante o processo inicial. Acolher os pais com suas dúvidas, angústias e ansiedades, oferecendo apoio tranquilidade, contribui para que a criança também se sinta menos insegura nos primeiro dias na instituição. (Brasil, 1998, p. 80).

Passados os momentos mais tensos e desconfortáveis do período da adaptação dos bebês, e fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI e no plano político pedagógico da instituição educativa, foi elaborado o planejamento das atividades para a sala do Berçário A, pelas professoras da sala em conjunto com a coordenação pedagógica da instituição. O planejamento inclui as atividades lúdicas e ocupação de diversos espaços da instituição como: parque, quadra, biblioteca, casa de boneca; atividade de musicalização, sala de estimulação, e atividades nas diversas áreas de conhecimento pelas professoras da sala em conjunto com a coordenação pedagógica da instituição. Apesar de não haver nos documentos oficiais para a Educação Infantil a definição de um currículo baseado em áreas de conhecimentos como nas demais etapas da educação básica, as professoras fizeram o planejamento com áreas como: língua portuguesa, ciências sociais e matemática. No entanto, nos dias de observação, não foram aplicadas atividades "escolarizantes" para os bebês.

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens,assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18).

O trabalho pedagógico ainda é desenvolvido por área de conhecimento, os "conteúdos" trabalhados em língua portuguesa, segundo relatório do primeiro semestre das professoras, foram a contação de história como: Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, Cinderela, Branca de Neve, declamação de poesias, leitura de trava línguas, parlendas, além das cantigas de roda realizadas pelas professoras e auxiliar da sala, e uma vez por semana, pela professora de música com instrumentos musicais. Justificando o trabalho desenvolvido, as professoras destacam que essas atividades "[...] desenvolve a cognição, imaginação dos pequenos" (OLIVEIRA; CUSINATO, 2015, p. 02).

Os "conteúdos" trabalhados em matemáticas foram: conceitos de quantidade, medida, sólidos geométricos e cores. Segundo consta no relatório, todas as atividades foram realizadas de forma lúdica e por meio de músicas, caixas de papelão enfeitadas com abertura de figuras geométricas e brincadeiras. Segundo relato, as professoras utilizaram as músicas como: 1,2,3 ... Indiozinhos e Mariana conta um..., com o objetivo de trazer aos pequenos as primeiras noções de números.

Em ciências sociais foram privilegiados os "conteúdos" sobre família, profissões, combinados e regras. Não sendo especificados, exatamente, como esses temas foram trabalhados. Segundo consta no relatório semestral, o objetivo dessas últimas temáticas é fazer com que os bebês, desde muito cedo aprendam a conviver com os demais de forma.

Consta, também, no planejamento um projeto denominado: Projeto Sustentabilidade "Brinquedos". O projeto foi realizado, em parceria, com a comunidade e com os familiares das crianças. Além de dar informações importantes para os pais e demais familiares sobre o aproveitamento e reciclagem de alguns materiais, foram produzidos, com a ajuda dos pais, professoras e auxiliar, alguns brinquedos pedagógico para os bebês com tampinhas de garrafas coloridas e garrafas de várias cores e tamanhos com pequenos objetos dentro para

fazer barulhos variados, a depender do material utilizado em seu interior. Outra atividade que os bebês fazem parte, inclusive apresentam produções da sala do Berçário A, é a Tarde Cultural. Essa atividade reúne toda a instituição. Aqueles que não apresentam, assistem as apresentações dos demais colegas de diversas idades que compõem as outras salas dessa instituição educativa.

As professoras relatam que houve grandes mudanças e evolução cognitiva, afetiva e relacional das crianças durante o primeiro semestre. Muitos bebês não comiam e choravam muito e agora já demonstram satisfação e confiança em ficar na sala. Algumas não gatinhavam, hoje, três crianças estão andando, duas estão firmes para andar e os demais demonstram habilidades em locomover-se pela sala, ficam em pé, com apoio na barra e em caixas. Alguns já estão ousando entrar nas caixas.

Nas brincadeiras com música, as crianças participam com palmas, movimento do corpo e muita alegria. Nos momentos de alimentação, higienização e sono a relação é tranquila e nenhuma criança apresenta dificuldade com essas questões. O que fica para as professoras da sala do Berçário A é que houve evolução, significativa, em todos os aspetos e nas áreas de desenvolvimento para a primeira infância e que o trabalho direcionado e planejado contribuiu para que as crianças pudessem chegar a esse patamar.

As observações da pesquisa exprimem, com precisão, que o trabalho com a primeira infância é prazeroso, porém árduo. E como já mencionado, anteriormente, além de formação inicial e continuada de qualidade e articulada ao cotidiano das instituições de Educação Infantil, é preciso querer estar com as crianças pequenas. Esse desejo de trabalhar com crianças pequenas aparentou ser o que encanta as professoras da instituição observada a continuar na docência apesar dos inúmeros desafios.

Considerações finais

Com a conclusão da pesquisa "Constituição da identidade profissional docente na Educação Infantil: da formação à ação" foi possível identificar por meio das observações na instituição de Educação Infantil e nos encontros mensais por meio das narrativas autobiográficas das/os professoras/es que além das técnicas e metodologia os/as professores/as da Educação Infantil precisam de disposição para trabalhar com e para as crianças pequenas, pois apesar da evolução no modo como as crianças são vistas pela sociedade contemporânea, muitos ainda são os desafios impostos para efetivação de uma Educação Infantil, que considere as especificidades da infância e as trate como sujeitos produtores de cultura.

A superação desses desafios passa, indiscutivelmente, pela formação inicial e continuada dos sujeitos que estão na linha de frente dessa realização – os/as professores/as da Educação Infantil. As observações das práticas pedagógicas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, disseram muito sobre as concepções dos/as professores/as e da instituição educativa acerca do ensino e aprendizagem, a educação, a infância e da concepção de Educação Infantil.

Dessa forma, foi possível compreender ao longo do processo da pesquisa-formação realizada, o quanto ela beneficia de forma imensurável professores/as iniciantes e também os/as acadêmicos/as dos cursos de licenciaturas. A dinâmica de autoformação, presente na pesquisa-formação contribui, com parte do processo de constituição da identidade profissional dos docentes para a primeira infância. Destaca-se por ser uma metodologia de análise que adentra no dia a dia dos/as professores/as e dá aos seus conhecimentos e práticas pedagógicas as percepções reais com vistas à reflexão e superação dos desafios e dilemas mais frequente da profissão docente. E, dessa forma, os/as professores/as passam a serem sujeitos de sua formação continuada na investigação e na busca por novos conhecimentos e não apenas objeto passivo de análises e de observações alheias.

Referências

ALMEIDA, O. A.; NOGUEIRA, E. G. D.; MELIM, Ana Paula (2012). Diálogos e acompanhamento: os professores iniciantes e suas práticas em questão. *III Congresso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*

ARAÚJO, R. M. B (2005). A formação dos professores para a Educação Infantil: novos olhares. *Revista do COGEIME*, v. n 27, p. 55-66

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação (2012). Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Aprovado em:6/6/2012. Parecer CNE/CEB Nº:17/2012. Relator: Adeum Hilário Sauer. Presidente: Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2010). *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF

BROSTOLIN, M. R. (2012). Professor iniciante. Ser e estar na profissão docente. *Série-Estudos* (UCDB), v. -, p. 133-142,

GATTI, B. A. (2008) Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 57-70

IMBERNÓN, F. *(*2010) *Formação continuada de professores*. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre RS, ed. Artmed

KUHLMANN JR., M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, p. 5-18

MELIM, A. P. G; Nogueira, Eliane Greice Davanço. (2012) Escrita autobiográfica na Formação do Professor alfabetizador no PIBID. *Anais IX JORNADA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL*

MELIM, A. P. G; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves.(2011) Trabalho Docente e Formação de professores: os professores iniciantes e suas práticas. *Anais I ENCONTRO LUSO -BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE VI ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO*

MELIM, Ana Paula. NOGUEIRA, E. G. D.; ALMEIDA, O. A. (20123). A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa formação. *36ª Reunião Nacional da ANPEd* – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; SARATTO, Fernanda Perez, SILVA, Jocilene Cristina da. (2012). O potencial formativo da escrita de memoriais de professores: reflexões sobre o processo de autoformação profissional. *Anais XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - UNICAMP - Campinas

Nono, Maévi Anabel. (2011). *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre RS: ed. Mediação.

OLIVEIRA, N. M; Cusinato, M. C. (2015). *Relatório de sala*. Campo Grande /MS.

REBOLO; BROSTOLIN, M. R.; NOGUEIRA, E. G. D.; PERRELLI. (2013). Mal estar no início da docência: análise de narrativas produzidas em diferentes cenários de pesquisa. *Eccos Revista Científica* (Online), v. 30, p. 183-198.

REBOLO, F.; Teixeira; BROSTOLIN, M. R.; NOGUEIRA, E. G. D.; PERRELLI, M. A. S. Mal estar no início da docência: análise de narrativas produzidas em diferentes cenários de pesquisa. *Eccos Revista Científica* (Online), v. 30, p. 183-198, 2013.

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitario In: *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. (p. 23-60).1. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, v.1

VEENMAN, S. (1984) Problemas percebidos de professores iniciantes. *Review of Educational Research*, Vol. 54, No. 2, pp. 143-178.

IMPLICAÇÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA OBRIGATORIEDADE DA PRÉ-ESCOLA

Jucemara Antunes[1]
Patrícia dos Santos Zwetsch[2]
Rosane Carneiro Sarturi[3]

Resumo

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e apresenta uma síntese de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo investigar quais são os desafios e as implicações para a Educação Infantil (EI), considerando-se a Lei Nº 12.796 de 4 abril de 2013 (Brasil, 2013) que amplia a obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade. Optou-se pela abordagem qualitativa e pesquisa documental das políticas públicas educacionais para a Educação Infantil. Como referencial teórico, utilizou-se Campos (2010), Rosemberg (2009), Didonet (2014) e Andrade (2010), e as principais legislações que orientaram a ampliação obrigatória da escolarização com ingresso a partir dos quatro anos de idade. Entre as implicações, destaca-se que a obrigatoriedade da pré-escola induz a uma maior atenção as crianças de 4 e 5 anos de idade o que poderá gerar efeitos negativos no atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade. Pode-se analisar que o processo de implementação da obrigatoriedade da pré-escola vem sendo marcada por desafios em buscar ofertar vagas para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade e garantir o direito da criança receber atendimento educacional desde o seu nascimento nos municípios.

Palavras-chave

Educação Infantil. Políticas públicas Educacionais. Obrigatoriedade escolar. Direito à educação.

[1] Professora na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria (UEIIA/UFSM). Estudante de Doutorado em Educação na UFSM, RS, Brasil. E-mail: jucemaraantunes@gmail.com.

[2] Professora na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria (UEIIA/UFSM). Estudante de Mestrado em Educação na UFSM, RS, Brasil. E-mail: pathyzwetsch@gmail.com.

[3] Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria no Departamento de Administração Escolar. Professora credenciada na Pós-Graduação de Especialização em Gestão Educacional e no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa 02: Práticas Escolares e Políticas Públicas. Líder do Grupo de Pesquisa ELOS. Email: rcsarturi@gmail.com

Introdução

A educação infantil é reconhecida como primeira etapa da Educação Básica brasileira e o reconhecimento ao acesso de crianças de zero a cinco anos de idade como um dos direitos da infância é recente no Brasil e em outros países da América Latina. No Brasil, é reconhecida na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A trajetória da Educação Infantil demonstra que muitos avanços foram conquistados para que o atendimento a crianças de zero a cinco anos de idade educação, fosse reconhecida no quadro das políticas públicas, porém muitos desafios, ainda, se fazem presentes para que seja oferecida a todas as crianças.

Sob essa perspectiva que as atuais políticas públicas vêm se delineando entre elas a, Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009b) e a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013) que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estendo a obrigatoriedade da Educação Básica desde a pré-escola. Assim, os municípios e estados deveram adequar-se para oferecer vaga para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade até 2016.

Contudo, para além dessas questões ao estabelecer a obrigatoriedade de um nível da educação, tem como consequência a determinação legal do Estado em garantir a oferta de vagas para essa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, o objetivo desse artigo investigar quais são os desafios e as implicações para a Educação Infantil, considerando-se a prerrogativa legal, a Lei Nº 12.796 de 4 abril de 2013 (Brasil, 2013) que amplia a obrigatoriedade da Educação Básica com início da escolarização a partir dos quatro anos de idade.

Metodologia

Para atender os objetivos propostos neste estudo, optamos pela abordagem qualitativa. Conforme Triviños (1987), o teor de qualquer enfoque qualitativo é dado pelo referencial teórico no qual se apoia o pesquisador. A perspectiva adotada guia o estudo e a interpretação do pesquisador qualitativo.

Para a coleta de dados utilizamos a pesquisa documental, com o objetivo de obtermos o levantamento de referenciais expostos nas políticas públicas educacionais e documentos legais para a Educação Infantil, observando o direito de atendimento nas instituições de ensino e a obrigatoriedade do poder público em garantir para que possa ser legitimado, e, para complementar consulta a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Para Martins (2006), a pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica, porém, a pesquisa documental utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico, que não foram editados. A pesquisa documental, segundo Martins:

> É necessária para um melhor entendimento do caso e também para corroborar evidencias coletadas por outros instrumentos e outras lentes, possibilitando a confiabilidades de achados através de triangulações de dados e resultados. Buscas sistemáticas por documentos relevantes são importantes em qualquer planejamento para a coleta de dados e evidências (Martins, 2006, p. 46).

Para André e Lüdke (1986, p. 38), a análise documental "pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Busca-se a partir da análise de conteúdo dos documentos legais o marcos que orientam as políticas para a Educação Infantil dando ênfase a obrigatoriedade da pré-escola.

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, marca o delineamento das políticas educacionais e teve como objetivo primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta.

A Conferência contou com a presença de representantes de cento e cinquenta e cinco governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BM).

Segundo Torres (2001), a Conferência não foi só uma tentativa de garantir a Educação Básica para a população mundial, mas renovar a visão e o alcance da mesma. Assim, a Educação para Todos serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas durante a década de 90, no mundo inteiro, principalmente em Educação Básica. As reuniões preparatórias e os debates realizados na própria Conferência, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, deram origem à "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem" e ao "Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem".

Pode-se observar a importância dada à Educação Básica no referido documento:

> Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, proclamamos a seguinte Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1998, p.3).

A partir de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, a elaboração de políticas voltadas para a Educação Básica foi impulsionada. Desse modo, considera-se a educação como um elemento central para o desenvolvimento econômico.

Como consequência inicia-se uma nova lógica inserida no cenário educacional, pela melhoria da qualidade da educação. Para tanto, os países de terceiro mundo adotam um modelo universal de reforma educativa, com programas e projetos muito semelhantes.

Torna-se necessário enfatizar o primeiro marco que se refere à Educação Infantil como direito, na contextualização das Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) no Artigo 208, inciso IV, prevê o direito à Educação Infantil, para as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas; assim como é um direito dos trabalhadores(as) aos seus filhos e dependentes Artigo 7º inciso XXV. Desse modo, observa-se a definição do direito de todas as crianças dentro dessa faixa etária frequentarem a EI, porém, não expressa a preocupação em como garantir esse direito.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990) já apresenta progressos quanto a garantia desse direito, pois em seu Artigo 54, inciso IV, fica previsto como dever do estado atender em creches e pré-escolas, as crianças de zero a seis anos de idade. Nesse mesmo sentido, a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994) assegura que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches seguindo a divisão por faixa etária (de zero a três anos) e em Pré-escolas (de quatro a seis anos).

Assim, outro marco importante na educação brasileira, que trouxe definições para a Educação Infantil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96, de 20 de

dezembro de 1996 (Brasil, 1996a). Desse modo, afirma-se no artigo 4º, inciso IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; e inciso X – vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.[4]
No impasse das políticas públicas educacionais, ressaltando-se os investimentos públicos em educação, cabe destacar que com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Brasil, 1996b) inicialmente a prerrogativa era abranger somente a pré-escola, necessitando de esforços coletivos para que as creches fizessem parte e pudessem receber investimentos. Dessa forma, observa-se que há um rompimento histórico quando se trata do direito à Educação Infantil e da garantia do mesmo.
O Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172, de janeiro de 2001 traz como principal meta apresentada para a EI foi "Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos." (Brasil, 2001, p. 42). Hoje, sabe-se que esses índices não foram alcançados e a luta para conquistá-los ainda é muito desafiadora.
Numa nova perspectiva educacional, em 2006, foi elaborada a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006). Essa tem o objetivo de definir as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, seus objetivos, metas, estratégias e recomendações. Neste documento, fica estabelecida também a necessidade de definir os Parâmetros de Qualidade para a EI, os quais são logo após apresentados em dois Volumes, que têm "o objetivo [...] de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil" (Brasil, 2006, p. 08).
Novamente em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei Nº 11.494/2007 (Brasil, 2007b), foi preciso mobilizar-se mais uma vez para que as demandas das creches fossem incluídas, uma vez que, a pré-escola faz parte da Educação Básica e já está contemplada.
Nesse propósito, também foi elaborado um Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007c) que apresenta um conjunto de programas e ações definidas a partir das necessidades da Educação Básica. Desse modo, com Resolução Nº 6 de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007d), foi instituído o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), o qual faz parte das ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Este programa foi instituído pela Resolução Nº 6, de 24 de abril de 2007, pelo o Ministério da Educação (MEC)

> Seu principal objetivo é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que efetuaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Os recursos destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. (Brasil, 2007e).

[4] Incluído pela Lei Nº 11.700, de 2008.

O Plano de Ações Articuladas (Brasil, 2007c) traz os planos elaborados pelos municípios a partir do diagnóstico de suas realidades, os quais originam o conjunto de ações deste documento, possibilitando ainda mais o regime de colaboração entre estados e municípios. Com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, definido com o Decreto Nº 6094/2007, foram apresentadas diretrizes para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo uma delas: "X – promover a educação infantil" (Brasil, 2007a).

A Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009b) traz como principal alteração, a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos de idade, com progressiva extensão até 2016. Assim, altera a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) na redação do inciso um, do artigo duzentos e oito, definindo a etapa Pré-escola como obrigatória a partir dos quatro anos de idade, como parte da Educação Básica.

Para contemplar esta nova proposta, foram reelaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), através da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009a). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (Brasil, 2009a, p. 3).

A aprovação da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013) que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), estende a obrigatoriedade da pré escola ao ensino médio (dos quatro aos dezessete anos de idade).

A Lei Nº 13.005, de 25 junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – (PNE 2014 - 2024) e dá outras providências, apresenta em seu artigo 2º, Inciso II – a universalização do atendimento escolar e no Inciso IV – a melhoria da qualidade do ensino. Na definição de metas, traz "Meta 1: Universalizar até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos." (Brasil, 2014). Reafirmando o que já estava estabelecido no PNE anterior, a ampliação da oferta de vagas para essa etapa da Educação Básica. O atendimento as crianças de quatro a cinco anos de idade deverá ser universalizado nesse ano, prazo estabelecido, aos municípios para a implementação da obrigatoriedade do atendimento na pré-escola.

LEI Nº 12.796 DE 2013: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS PARA EI

Pode-se visualizar que os avanços nas políticas públicas educacionais para a Educação infantil vêm ocorrendo de forma gradual em nosso país, desde 1988, com a Constituição Federal, a LDBEN (Brasil, 1996a) que marca o delineamento das políticas públicas para a Educação Básica, até chegarmos a legislações atuais.

Hoje, chega-se à redefinição de políticas públicas para esse nível da educação com vistas a universalização da EI entre elas destacamos a Emenda Constitucional Nº 59/2009 que determina a obrigatoriedade da pré-escola, a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, estendo a obrigatoriedade da educação básica desde a pré-escola ao ensino médio (dos 4 aos dezessete anos de idade), e Lei Nº 13.005, de 25 junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – (PNE 2014 - 2024) e dá outras providências traz como "Meta 1: Universalizar até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos." (Brasil, 2014).

A obrigatoriedade promulgada nas legislações da EI, responsabilizam os pais e/ou os responsáveis em matricular e o poder público em garantir o acesso, e ainda induz a uma atenção maior à pré-escola o que poderá gerar efeitos positivos ao atendimento da população menos favorecida.

A partir da aprovação da Emenda Constitucional Nº 59 2009 (Brasil, 2009b), da Lei Nº 12.796 homologada em 04 de abril de 2013 tornou obrigatória à entrada de crianças na Educação Infantil aos quatro anos e da Lei Nº 13.005, de 25 junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – (PNE 2014 - 2024) que traz metas e estratégias para buscar universalizar até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ainda ampliar até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos (Brasil, 2014).

Pode-se observar uma forte expansão no número de matrículas na EI a partir da aprovação de políticas públicas para a Educação Infantil tanto na faixa etária de zero a três anos, como também de quatro a cinco anos e onze meses.

Conforme os dados preliminares do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) a EI foi a etapa da Educação Básica que registrou aumento de matrículas. Sendo que o número de crianças matriculadas em creches no Brasil cresceu 7,5% entre 2012 e 2013, ou seja, um salto de 2.540.791 para 2.730.119 matrículas. No caso das crianças a partir de quatro anos, matriculadas na pré-escola, o crescimento foi de 2,22%, de 4.754.721 para 4.860.481. No total, 7.590.600 matrículas foram registradas na educação infantil em 2013 (INEP, 2014).

A partir dos dados acima, pode-se afirmar que o sancionamento de políticas públicas para a EI determinando a obrigatoriedade do ingresso a partir dos quatro anos de idade. Da mesma forma, observa-se esse aumento também na creche, correspondente a matrículas de crianças de zero a três anos de idade, esses dados deve-se a construção de novas instituições de EI pelo programa Proinfância. Aliado a isso, ressalta-se os investimentos nos estados, municípios e distritos em aumentaram suas ofertas e infraestrutura para buscar atender a demanda de atender crianças na creche a pré-escola.

Entretanto, ano de 2016 é considerado o prazo final para que a implementação da obrigatoriedade a partir dos quatros anos de idade seja implementada a prioridade do atendimento nas instituições de Educação Infantil são para as crianças de quatro e cinco anos de idade. Como fica a oferta de vagas para as crianças de zero a três anos? Nesse sentido, Andrade nos faz refletir acerca desses aspectos ao afirmar que,

> Considerando o quadro legal que legitima a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e redimensiona o papel das creches e pré-escolas, muitos embates e desafios se fazem presentes, visto a historicidade da dicotomia existente entre o proclamado nas leis e o efetivado na realidade brasileira (Andrade, 2010, p.147).

Além desse aspecto, Rosemberg (2009) ressalta que a obrigatoriedade é compreendida como sinônimo de expansão da oferta de vagas; entretanto, tal obrigatoriedade ignora um preceito da Constituição Federal, que se refere à especificidade da Educação Infantil de ter a oferta como um dever do Estado, mas como uma opção da família.

Definir como obrigatória a matrícula das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola, traz desafios aos municípios e seus gestores a responsabilidade de ampliar as vagas e garantir que todas as crianças desta faixa etária sejam matriculadas, até 2016, nas instituições de EI. Entre as implicações dessa política pública, para atender tal determinação jurídica, observa-se que alguns municípios reduziram a oferta de vagas para as turmas de até três anos, restringindo as turmas de que eram atendidas em jornada de tempo integral para o atendimento parcial. Nesse sentido, Campos (2002) sinaliza alguns fatores que intensificam a distância entre as leis e sua aplicabilidade, como as diretrizes amplas e a ausência

de previsão de mecanismos operacionais que garantam a aplicabilidade dos princípios legais.

Assim, o atendimento das crianças de zero a três anos de idade ficou mais uma vez relegada a ser ampliada a sua oferta em creches até 2020, ou seja, se no PNE não os municípios não conseguiram ampliar o atendimento para esse público, tem mais duas décadas para tal. Ao refletir sobre esse aspecto, pode-se afirmar que, as crianças de zero a três anos de idade não tem sido prioridade nas políticas públicas de expansão da Educação Infantil. Portanto, destaca-se que a ampliação da oferta de vagas e atendimento nesta etapa da Educação Básica constitui-se como um direito de todas as crianças de zero a cinco anos e onze meses, sendo necessários esforços coletivos para conquistar essas metas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da Educação Básica brasileira e o reconhecimento ao acesso de crianças de zero a cinco anos de idade como um dos direitos da infância é recente no Brasil. Segundo Didonet (2003, p. 95) "A educação infantil é um direito da criança. Esse é o argumento mais forte, que não se pode negar nem deixar de atender. Ele foi proclamado pelas Nações Unidas, reafirmado em várias declarações e reuniões internacionais, está estampado em nossa Constituição Federal".

Ao analisar as políticas públicas para garantir a EI como um direito da criança, visualiza-se nesse cenário, avanços que vêm ocorrendo progressivamente em nosso país, desde 1988, com a constituição Federal, a LDBEN (Brasil, 1996a) que marca o delineamento das políticas públicas para a Educação Básica, até chegarmos a legislações atuais como a Emenda Constitucional Nº 59 2009 (BRASIL, 2009b), a Lei Nº 12.796 homologada em 04 de abril de 2013 tornou obrigatória à entrada de crianças na Educação Infantil aos quatro anos e da Lei Nº 13.005, de 25 junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – (PNE 2014 - 2024) que traz metas e estratégias para buscar universalizar até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e a ampliação do atendimento a cinquenta por cento da população de até três anos até o ano de 2020 (Brasil, 2014).

A avaliação dos dados preliminares do INEP destacam que a EI foi a etapa da Educação Básica que registrou aumento de matrículas. Esse aumento é decorrência da aprovação de políticas públicas para a Educação Infantil determinando a obrigatoriedade do ingresso, o direito da criança e responsabilidade dos poderes públicos em oferecer a vaga nessa etapa da Educação Básica.

Pode-se analisar que o processo de implementação da Lei Nº 12.796 como política pública vem sendo marcada por implicações e desafios em buscar ofertar vagas para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade, pois a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009b) e a Lei Nº 12.796 aprovada 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), induz a uma atenção maior e priorização de atendimento para a pré escola, ficando em segundo plano o atendimento das crianças em idade de creche e induz a uma atenção maior e a priorização de atendimento para a pré escola, ficando em segundo plano o atendimento das crianças em idade de creche. Em suma, ressalta-se a importância da elaboração de políticas públicas voltadas para Educação Infantil, com vistas a ampliar o atendimento que contemple também as crianças de zero a três anos.

Para finalizar, enfatizam-se as análises tecidas acerca dessa temática não se esgotam, mas apresentam-se nesse momento como uma perspectiva para reflexão acerca da Educação Infantil como um direito da criança, dever da família em buscar o acesso e dever dos distritos, estados e municípios em assegurar a oferta. Acredita-se que são importantes os esforços coletivos em âmbito nacional, estabelecendo metas e apoiando financeiramente os distritos, estados e municípios, buscando concretizar as ações previstas nas determinações legais, e continuar buscando ampliar a oferta, com vistas a garantir o atendimento à EI como um direito de todas as crianças brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernadé Pedrosa de. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais.* São Paulo: Cultura Acadêmica.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal.

_____ (1990). Lei Nº 8.069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Ministério do Bem Estar Social. Centro Brasileiro para a infância e adolescência.

_____(1994). *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI.

_____(1996a). *Lei Nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação.* Brasília.

_____(1996b). *Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996.* Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF. Brasília: MEC.

_____. (2001). *Lei nº 10.172, de janeiro de 2001.* Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2011). Brasília: MEC.

_____(2006) *Política Nacional de Educação Infantil:* pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB.

_____(2007a). *Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília.

_____(2007b). *Lei 11.494 de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília: MEC.

_____(2007c). *O Plano de desenvolvimento da educação:* razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC.

_____(2007d). *Plano de Ações Articuladas (PAR).* Brasília, DF: MEC.

_____(2007e). *Resolução n. 6 de 24 de abril de 2007*. Apresentação Proinfância. Brasília: MEC.

_____(2009a). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. fixadas pela Resolução Nº 5/2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

_____(2009b). *Emenda constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009.* Obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília: MEC/SEB.

_____(2013). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.* Brasília, DF: MEC.

_____(2014). *Lei Nº 13.005 de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília: MEC.

DIDONET, Vital (2001). Creche: a que veio, para onde vai. In: *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, p.11-28.

INEP (2014). *Dados finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 - Anexo I.* Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo. Acesso em: outubro de 2014

MARTINS, Gilberto de Andrade. (2006). *Estudo de caso: Uma Estratégia de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

ROSEMBERG, Fúlvia. (2009). *A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar*. Texto apresentado na 32ª reunião anual da Anped, encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu.

TORRES, Rosa Maria. (2001). *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. (1987). *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

ESPAÇOS, PRÁTICAS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Liana Garcia Castro[1]

Resumo

Conhecer o que as crianças falam e fazem dos/nos espaços de uma instituição de educação infantil foi o objetivo da pesquisa de mestrado apresentada neste texto, que situa-se no campo da educação em interlocução com a psicologia histórico-cultural (Lev Vigostski), a sociologia da infância (William Corsaro, Manuela Ferreira e Manuel Sarmento) e a filosofia do diálogo (Martin Buber). Numa perspectiva etnográfica, foi pesquisada uma creche pública de um município da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro (Baixada Fluminense). O primeiro movimento da pesquisa foi observar o cotidiano de uma turma com crianças de quatro anos de idade com o intuito de investigar como crianças e adultos, juntos ou não, usam e se apropriam dos espaços. O segundo movimento foi convidar as crianças a contar como elas olham, usam e se apropriam dos espaços. Por meio do instrumento metodológico fotográfico, esta pesquisa buscou dialogar *com* as crianças com o objetivo de conhecer o que seus olhares e perspectivas narram sobre o que veem e registram dos espaços por elas frequentados e vividos cotidianamente. Este texto traz as análises e conclusões mais relevantes da pesquisa apresentadas a partir das falas das crianças.

Palavras-chave

educação infantil; espaços; crianças.

[1] PUC-Rio, Brasil. Contacto eletrónico: lianagarciacastro@hotmail.com

De que vale ter voz
se só quando não falo é que me entendem?
De que vale acordar
se o que vivo é menos do que o que sonhei?
(versos do menino que fazia versos)
(Couto, 2004, p. 131)

No conto *O menino que escrevia versos*, o escritor moçambicano Mia Couto narra a história de um menino dado a fazer versos e, por isso, tem a reprovação do pai e recebe cuidados exagerados da mãe. Preocupados com o menino, os pais o levam ao médico e requerem urgência para curá-lo. O médico, por sua vez, gostava de versos e interna o menino-poeta para poder escutá-lo lendo, "verso a verso, o seu próprio coração" (Couto, 2004, p. 131). Em crônica publicada pela primeira vez no Jornal do Brasil em 1974, o poeta Carlos Drummond de Andrade (1976) indaga: "Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?" (p. 593). Para outro poeta, o mato-grossense Manoel de Barros (1999), "a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças" (p. 7). Os escritores e poetas nos provocam a pensar que as crianças têm outro modo de olhar as coisas do mundo, que muitas vezes, é incompreendido pelos adultos, que impõem suas vontades e verdades.

Este trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo responder, em diálogo *com* as crianças: o que seus olhares e perspectivas narram sobre o que veem e registram do espaço por elas frequentado e vivido cotidianamente?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que sustenta nos estudos da psicologia histórico-cultural formulada por Vigotski (1991, 2007, 2009), da sociologia da infância a partir das ideias de Corsaro (2005, 2011), Ferreira (2010) e Sarmento (2008) e da filosofia do diálogo de Buber (1974, 2004, 2008, 2009) as concepções de criança enquanto sujeitos históricos, atores sociais, pessoas que sentem, que inventam, que brincam, que criam o mundo.

A pesquisa empírica foi realizada no ano de 2014 em uma creche da rede pública de um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (Baixada Fluminense). A creche foi escolhida a partir da indicação da equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação seguindo o critério de possuir a melhor estrutura física da rede de ensino.

Além da revisão bibliográfica, a pesquisa teve como procedimentos teórico-metodológicos observações do cotidiano da instituição e a realização de oficinas de fotografias com as crianças com quatro anos de uma das turmas da creche.

Este texto traz considerações sobre as escolhas teórico-metodológicas e apresenta as análises e conclusões mais relevantes da pesquisa organizadas a partir das falas das crianças.

Para conhecer o que dizem as crianças

Nas pesquisas dos últimos 30 anos, no Brasil, percebe-se um esforço em consolidar uma visão de criança cidadã, que tem necessidades e desejos, que tem voz e direito de ser ouvida. Kramer (2002) sinaliza a importância desse olhar infantil para aprender com as crianças, sem deixarmos nos infantilizar. A autora questiona a forma com que temos olhado para a infância na prática da pesquisa e a relevância de procurarmos conhecer as crianças. Acerca disso, Sarmento (2008) afirma:

> Cabe-nos, como pesquisadores e profissionais que atuam junto a estes sujeitos concretos, crianças, não superpor o nosso discurso ao discurso infantil, retomando a origem etimológica que, ao nomear a criança, define uma *infans*: a dos sem fala. Parafraseando Freud, cabe-nos, em nossas práticas, indagar a este intrigante sujeito: afinal, o que quer uma criança? (p. 13).

A pesquisa etnográfica é defendida pela sociologia da infância como uma metodologia útil para fazer ouvir as vozes das crianças na produção de dados de pesquisas sociológicas. Os estudos desse campo apontam que a pesquisa *com* crianças, e não *sobre*, tira-as do lugar de objeto a ser estudado, colocando-as como sujeitos que falam por si, que produzem e são produzidos pela cultura (Corsaro, 2011). A etnografia concebida como descrição, observação e trabalho de campo a partir de uma experiência pessoal, então, coloca-se como uma das vias possíveis para o conhecimento das culturas infantis. A experiência etnográfica, assim, contribui para a aproximação do ângulo da criança. No campo da educação, a prática etnográfica coloca-se como possibilidade de lançar outro olhar para a escola, com uma forma alternativa de problematização dos fenômenos. Dauster (1997), contudo, ressalta a necessidade de cuidado para que a etnografia não seja entendida como uma técnica, mas, sim, como uma opção teórico-metodológica.

Nesse sentido, a pesquisa etnográfica com crianças precisa partir do entendimento de que "o comportamento humano é ação simbólica, pois tem significado" (Geertz, 1978, p. 20) e da cultura como "sistemas organizados de símbolos significantes que orientam a existência humana" (Geertz, 1978, p. 58). A etnografia, dessa forma, contribui para a "des-naturalização dos fenômenos, mostrando como práticas, concepções e valores são socialmente construídos e, portanto, simbólicos" (Dauster, 1997).

Para um conhecimento mais complexo da realidade, é necessário, então, que o/a pesquisador/a tenha estranhamento (Velho, 1980) com o intuito de, através da análise de relações sociais concretas, questionar categorias teóricas e do senso comum. Entretanto, Velho (1981) alerta para o risco metodológico de ver grupos sociais como unidades independentes, autocontidas e isoladas. Segundo o antropólogo, o conhecimento contextualizado de cada universo cultural também supõe que o que se encontra em uma dada cultura estará em outra, embora de forma distinta.

Nesse sentido, na pesquisa com crianças, a etnografia contribui para, não apenas entender as crianças pesquisadas, mas a sociedade como um todo a partir do reconhecimento de que as crianças têm voz e algo a dizer:

> as crianças têm "voz" porque têm "coisas" – ideias, opiniões, críticas, experiências, ... - a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos. (Ferreira, 2010, p. 158).

Segundo Cruz (2008, p. 14), "o que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem". Suas contribuições trazem elementos que auxiliam o desenvolvimento de ações que contribuem para construir melhores condições a fim de que as crianças vivam suas infâncias. Diante disso, buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer acerca de cada um dos aspectos implicados nas suas experiências nas instituições (as relações, as instalações e os materiais, as práticas pedagógicas etc.). Este processo não apenas é importante, mas necessário no processo de construção da qualidade na Educação Infantil (Cruz, 2008).

Dialogando com essa perspectiva, as estratégias metodológicas da pesquisa foram observações sistemáticas do cotidiano de uma turma com crianças de quatro anos de idade, durante três meses, e, após esse período, oficina de fotografia com as crianças da turma pesquisada. Com o intuito de favorecer expressões de como as crianças percebem e interagem com os espaços, foi proposto às crianças que fotografassem os espaços da creche.

A oficina de fotografia foi realizada em dois momentos. No primeiro, em outubro de 2014, foram fotografados os espaços da creche. Para tanto, foram dadas instruções básicas de uso da máquina fotográfica e combinadas regras para a atividade. Foi necessário, também, planejar com as crianças a ordem dos espaços para serem fotografados, traçando, assim, um percurso. Onze crianças participaram deste momento e tiraram um total de 1699 fotografias. No segundo momento, em novembro de 2014, a intenção foi conversar sobre as fotografias. Foram selecionadas pela pesquisadora e apresentadas às crianças 187 fotografias, usando computador. Ao rever as fotografias, as crianças puderam olhar novamente para os espaços e dizer o que queriam mostrar com a imagem. Além disso, todas as crianças, inclusive as que não estavam presentes no dia da oficina, puderam dar contribuições. O diálogo produzido pelo grupo a partir da leitura das fotografias foi gravado e, posteriormente, transcrito para análise.

A realização de oficina de fotografia com as crianças da creche pesquisada parte da compreensão de que "o discurso imagético constitui o sujeito e, ao mesmo tempo, o sujeito é produtor deste discurso" (Lenzi et al, 2006, p. 101). Dessa forma, observar as fotografias tiradas pelas crianças contribui para compreender a maneira como percebem os espaços – as imagens são uma forma que as crianças podem dizer e dizem sobre as crianças. A fotografia permite, ainda, perceber a perspectiva do lugar de onde se olha, a aproximação ao universo do "outro" – a criança -, buscando compreender diferentes visões de mundo. Além disso, possibilita outros tipos de observação porque transforma a natureza do olhar; o olhar, na fotografia, é direcionado, focado, selecionado.

É na interlocução, na troca entre produtor e leitor/a da imagem, entretanto, que a fotografia deixa de ser inerte: aquele que olha produz discursos, é audiência ativa. O/a autor/a da fotografia, assim, "se presentifica no olhar do outro" (Lenzi et al., 2006, p. 103). A experiência de analisar coletivamente as fotografias produzidas pelas crianças evidenciou a potência da fotografia como mediadora e restituidora de diálogos horizontalizados. "Os procedimentos de registro de imagem pela fotografia não são, portanto, simples apanhados de dados, mas revelam possibilidades de novos devires à educação do sujeito" (Lenzi et al., 2006, p. 114).

Assim como outras estratégias metodológicas, a etnografia e oficina de fotografia com crianças suscitam desafios éticos. Os nomes das crianças e dos adultos devem ser os verdadeiros ou utilizar fictícios? Os rostos devem aparecer nas fotografias? A devolução da pesquisa pode colocar em risco de represália por parte de adultos alguma criança? A fim de proteger as crianças e não expor os adultos, os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios de forma aleatória. Com esse mesmo objetivo, foram selecionadas fotografias em que não aparecem rostos para que as pessoas da instituição não fossem facilmente identificadas. Em relação à devolução, foi realizada em um momento em que as crianças não mais estavam frequentando a instituição, pois a creche atende crianças de até quatro anos de idade e, no ano seguinte, elas são encaminhadas para diversas unidades escolares da região.

As discussões que tangem à pesquisa *sobre* crianças apresentam, também, ambivalências no seio da própria discussão, o que esbarra na contradição entre o dizer/criticar da pesquisa feita desse modo e a fazê-la numa perspectiva diferente. Diante disso, é pertinente afirmar que o primeiro movimento de pesquisa foi *sobre*: o olhar da pesquisadora s*obre* o espaço da instituição, *sobre* o cotidiano da turma pesquisada. Esse primeiro movimento foi importante para colocar algumas questões em perspectiva: como as crianças usam e se apropriam desse espaço? Como os adultos usam e se apropriam desse espaço? Como crianças e adultos, juntos ou não, usam e se apropriam desse espaço? Num segundo movimento, após ter esse panorama, o momento foi de convidar as crianças a contar como elas olham, usam e se apropriam desse espaço.

“Vamos primeiro no parquinho!”

1. Jacarés que balançam

2. Moto

3. Casinha de escorrega

4. Casinha de escorrega

Foi unânime o interesse das crianças pelos espaços externos da creche. O parquinho foi o primeiro lugar a ser fotografado, o mais comentado pelas crianças na análise das fotografias e de onde elas tinham mais histórias para contar. A turma pesquisada pouco frequentou o parquinho durante o período de observação, mas, mesmo a creche possuindo ampla área externa, foi o único dentre os espaços externos onde as crianças foram observadas. Em relação aos brinquedos do parquinho, as crianças mostraram domínio do corpo para explorá-los de diferentes formas. Como a maioria das crianças da turma frequentou a creche desde os dois anos de idade, elas já conheciam bem o espaço e buscavam sempre a criação de novos desafios para a exploração dos brinquedos. As crianças fazem outros usos dos brinquedos que não os esperados pelos adultos e os adultos parecem não confiar na capacidade da criança de saber o que pode ou não fazer com o seu corpo, o que tem ou não competência para fazer. Algumas crianças, as que estão sempre buscando desafios, ficam estigmatizadas como aqueles que fazem sempre o que não pode mesmo quando a regra não é cabível.

> Uma casinha que está no pátio tem uma escada para as crianças passarem por cima, pelo teto. Eduardo sobe e desce do teto da casinha. Outras crianças também o fazem, mas ele é chamado a atenção a todo momento. Ele desce do escorregador de frente, de

> costas, deitado, inventa várias maneiras. Em um momento, pendura-se no escorregador pelo lado. A professora de outra turma grita de longe: "Ô, menino! Ô, garoto! Desce daí!" (Caderno de campo, 11 de setembro de 2014).

A professora da observação acima não era a professora da turma pesquisada. Eduardo, contudo, é muito conhecido na creche, mas os adultos se referem a ele como "terrível". Por que não chamá-lo pelo nome? Por que não se aproximar e oferecer segurança para que ele explore o brinquedo de diferentes formas? Por que não auxiliá-lo a descobrir o que ele consegue ou não fazer com o próprio corpo?
Durante a observação das fotografias, as crianças da turma mostraram que Eduardo não era o único que explorava o escorregador de diferentes formas.

5. Escorrega

Pesquisadora: Iasmin, o que você estava fazendo?
Antônio: Ela estava subindo no escorrega.
Pesquisadora: Ela não estava subindo pela escada.
Carmem (professora): Estava fazendo coisa que não pode.
Antônio: Eu também subo por aí.
Pesquisadora: Vocês conseguem subir por aqui?
Antônio: Eu consigo.
Leandro: Eu consigo
(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

A fala da professora, neste momento, é ignorada pelas crianças porque elas se afirmam umas nas outras: "nós conseguimos!", elas dizem.
Percebe-se, assim, que apesar da preferência pelo espaço, este poderia ser mais estimulante em relação às potencialidades das crianças conforme elas vão crescendo. Além disso, não há variedade de materiais. Os brinquedos são todos de plástico, como os de *shopping centers* e casas de festas infantis.

"Grama é lugar de correr"

Lugar de correr e de estar em liberdade. Foi observado grande esforço para que as crianças permanecessem sentadas nos espaços (na sala da turma, no refeitório, na sala de vídeo).

Além de quando estavam no parquinho, elas não tinham oportunidade para realizar movimentos amplos. O primeiro movimento ao chegar à área externa para fotografar foi... correr.
Yan: Vamos no caminho das árvores!
Pesquisadora: Não conheço. Onde é?
Crianças: É onde tem formigas
(Caderno de campo, 9 de outubro de 2014).

6. Crianças correndo em direção ao caminho das árvores

7. Visão do caminho das árvores para o prédio da creche

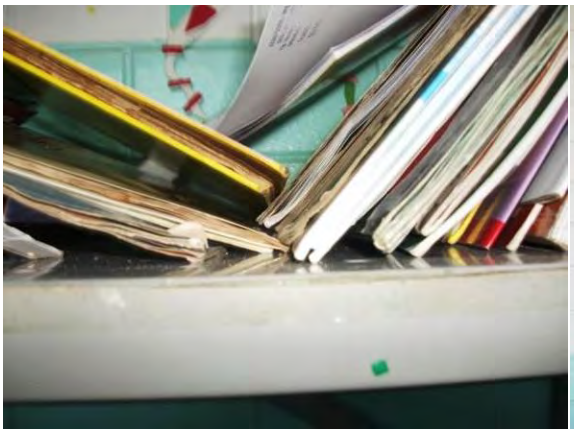
As crianças narraram, com detalhes, histórias vividas nos espaços externos próximos a árvores e plantas. Pelos relatos, compreende-se que elas vão muito pouco a esses espaços. Os adultos confirmam que elas vão pouco. A justificativa dos adultos é o sol forte, as formigas. As crianças, no entanto, falaram das formigas com entusiasmo. Falaram, também, sobre picar folhas, fazer comidinhas com plantas, brincar com frutinhas vermelhas que elas chamaram de "pimentas"... Os momentos de contato com a natureza foram relatados pelas crianças com muita alegria.

8. Poste, árvore e lugar de correr

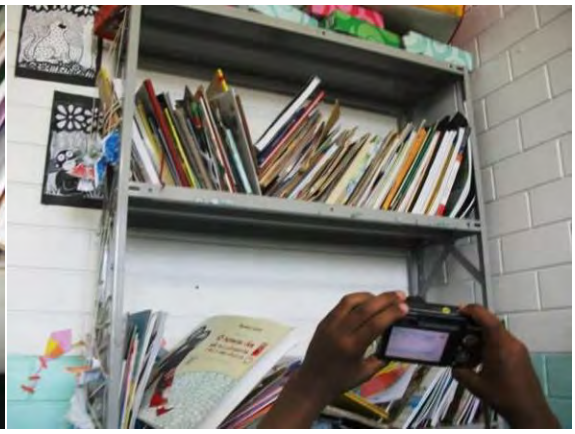
Eduardo: É o poste, a árvore e o lugar de correr (apontando, por último, para o gramado entre o poste e o tronco da árvore). (Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

As experiências nos espaços externos não pareceram fazer parte da proposta pedagógica da instituição. Apesar de, na maior parte dos dias observados, a grama estar cortada e não haver sujeira ou entulhos na área externa, as práticas observadas não indicam atenção ao contato com a natureza, ao planejamento de áreas para brincadeiras e jogos, ao cuidado com jardim e horta e ao atendimento da necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades. Sendo um espaço tão bonito, que poderia ser ainda mais se melhor cuidado, poderia ter uma visão ampla da parte interna, com janelas ou portas que permitissem integração entre as áreas internas e externas.

"Não tem sala de leitura"



9. Livros na estante



10. Estante com livros

11. Piscina de bolinhas

12. Bolinhas da piscina

Na sala, que um dia parece ter sido de leitura, foram observadas apenas uma estante alta com um acervo de livros pequeno e desorganizado, e uma piscina de bolinhas. Também não foi observado, contrariando muitos documentos oficiais, em nenhum outro espaço da instituição, livros acessíveis às crianças. As observações do cotidiano mostraram que os livros participavam da rotina das crianças em momentos planejados, geralmente no início do dia, ou para "passar o tempo".
Os títulos eram sempre escolhidos pelos adultos para serem contados para as crianças e não foram observados diálogos sobre as histórias. Na maioria dos eventos, os adultos não leram os livros conforme escreveu o/a autor/a e sim inventaram, muitas vezes encurtando

ou alongando a história de acordo com o tempo disponível para a atividade. No folhear do livro, também chamou atenção o excesso de descrições de imagens, identificação e nomeação dos elementos que compunham as ilustrações, alinhando-se a uma ideia de instrução, com objetivo restrito de aprendizado de vocabulário. Trata-se, pois, de histórias contadas e não de leitura.

"A pia é gigante!"

13. Cadeira para as crianças alcançarem as pias

14. Pias

Pesquisadora: Eu reparei que essa pia é muito alta para vocês. Vocês conseguem lavar as mãos na pia?
Leandro: Eu subo na cadeira.
Santiago: Ela é gigante!
(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

As crianças sinalizaram que nem todo o mobiliário estava adequado para o tamanho delas. Para alcançar a pia do banheiro, era necessário subir em uma cadeira. Os adultos da instituição mostraram preocupação com o tamanho da pia, falaram que já fizeram pedidos à Secretaria Municipal de Educação para que fosse feita uma obra, mas não foram atendidos. No entanto, esta preocupação dos adultos – em relação à altura das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais e a organização dos espaços de forma a incentivar a autonomia infantil – não foi observada em outros espaços, como nas salas das turmas.

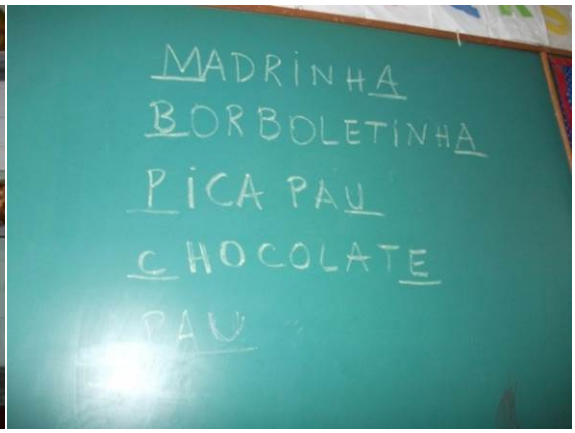
"A sala é da tia"

Santiago: É a sala da tia Carmem
(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

15. Galinhas Pintadinhas

16. Alfabeto

17. Estante com brinquedos



18. Quadro negro

As fotografias das paredes da sala apontam pistas para compreender o porquê da identificação desse espaço por Santiago como sala da professora e não das crianças ou "nossa sala", das crianças e dos adultos que convivem cotidianamente nesse espaço. A sala é decorada com muitas Galinhas Pintadinhas. O material comum nas paredes é o emborrachado, com figuras compradas prontas, personagens veiculadas pela mídia que determina o que é infantil. Há poucas marcas nas paredes das pessoas, crianças ou adultos, da instituição. O alfabeto tem lugar de destaque na parede, de maneira descontextualizada e desprovida de sentido. E o quadro negro tem um lugar central na sala observada. Os olhares das crianças devem estar voltados para ele, e nele, a professora instrui, ensina as letras, didatiza a escrita.

19. Carro em cima do armário

O carro em cima do armário também era “da tia”.
Pesquisadora: De quem é esse carro?
Antônio: É da tia Carmem.
Pesquisadora: Mas está em cima do armário. Por quê?
Leandro: Porque não pode pegar.
Pesquisadora: Por que não?
Leandro: Porque não
(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

As crianças não mostraram ter uma relação de pertencimento com a sala frequentada por elas diariamente. O uso de materiais e brinquedos era, na maior parte das vezes, controlado pelos adultos. Esse controle era possível diante da organização da sala em uma perspectiva escolar, próxima ao modelo do Ensino Fundamental, de forma a não facilitar a ação do brincar, o uso independente de brinquedos e materiais e a montagem de cantos de atividades.

20. Cadernos de atividades

Além do uso do quadro negro, a professora cola atividades individuais nos cadernos. Sobre as características dessas atividades, as crianças dizem:

Santiago: São os cadernos.
Pesquisadora: Vocês fazem o quê no caderno?
Leandro: Estudo.
Antônio: Atividades.
Pesquisadora: Atividade de quê?
Anderson: Atividade paranormal.
Antônio: As coisas que a tia faz, desenho para colorir, as letras...
(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

A professora expõe que sua intenção no uso do caderno não se trata apenas de instrução, mas de mecanismo de controle.

> Eu estou deixando o trabalho da Educação Infantil um pouco de lado porque as crianças não sabiam muitas coisas. Li nos relatórios que elas sabiam letras, cores, mas vi que não sabiam nada. Então, para prendê-las, tive que usar o caderno. O caderno prende, elas precisam ter atenção, segurar no lápis, ter carinho com o caderno. Só consigo prender essas crianças com atividade. Se deixar solto, elas pulam até na sua cabeça (Caderno de campo, 14 de agosto de 2014).

Não foram observados, na sala ou em outro espaço da instituição, materiais pedagógicos diversos, em quantidade suficiente e de fácil acesso às crianças, para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar. A gestão da creche sinalizou a necessidade de realização de festas para arrecadar dinheiro para comprar materiais, pois a creche recebe da Secretaria Municipal de Educação apenas material de papelaria em quantidade muito reduzida.

“A parede está feia!”

21. Chuveiros

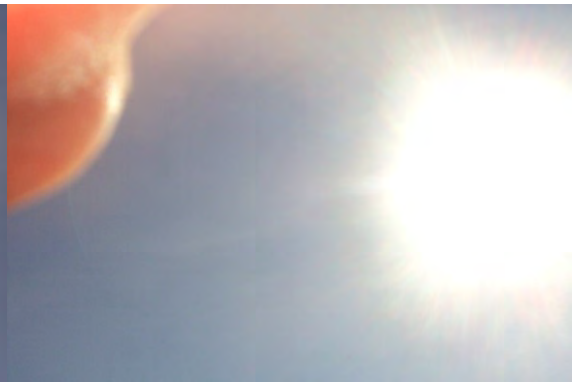
Observando as fotografias, as crianças demonstraram sensibilidade estética em relação ao espaço.

Eduardo: Que foto feia! Que foto feia! Tira!! (olhando muito incomodado para a fotografia dos chuveiros)
Pesquisadora: Por que você achou essa foto feia?
Eduardo: A parede está feia!
Pesquisadora: Tem razão. Está precisando de uma tinta, né?!
Eduardo: É. Uma tinta.
Pesquisadora: De qual cor você acha que poderia pintar essa parede?
Antônio: Verde!
Santiago: Eu gostaria do banheiro roxo.
Leandro: Amarelo. Azul e amarelo
(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

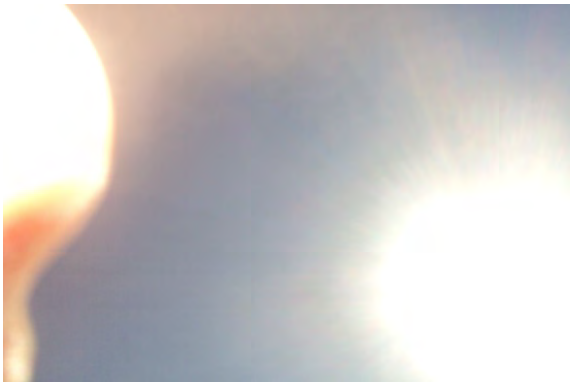
A estratégia metodológica da fotografia facilitou que as crianças olhassem para os espaços observando detalhes e evocando sensações que não são provocadas no cotidiano. O tempo proporcionado para observar as fotografias permitiu que as crianças voltassem seu olhar ao que julgaram feio e apontarem outras possibilidades estéticas.

"Olha, eu consigo!"

22. Luz



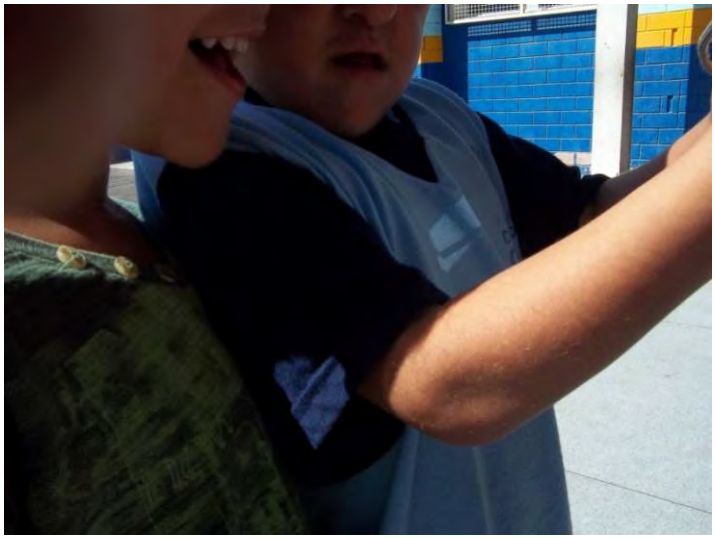
23. Luz



24. Luz

25. Luz

A oficina de fotografia proporcionou, também, a esse grupo de crianças experiências de conquista, como no caso do Vinícius. Vinícius tem Síndrome de Apert, uma doença genética caracterizada por má formação no crânio, face, mãos e pés. Ele fala sem dificuldade, de forma articulada, mas tem os ossos dos dedos dos pés e das mãos unidos, com apenas os dedos polegares um pouco separados. Durante o período de observação, foi percebido uma recusa da parte dele em realizar as atividades propostas pela professora, principalmente as que exigiam pegar no lápis. Desde a conversa inicial para definir o percurso da oficina, Vinícius mostrou-se como um dos mais entusiasmados. Nesse momento, foi explicado para as crianças que ao apertar o disparador, apareceria a luz do *flash*. Durante a oficina, Vinícius mostrou-se determinado a conseguir fotografar. Após cerca de 15 minutos da oficina, ele conseguiu e gritou eufórico: "Olha, eu consigo! Olha a luz!"



26. Vin cius mostrando as fotografias que tirou

A luz a que Vinícius se referiu tratava-se da luz do *flash*. No entanto, seus disparos captaram a luz do sol e produziram belas fotografias que foram comemoradas pelas demais crianças. As crianças, nessa e em outras situações, demonstraram atitudes de amizade, o que, para Buber (2004), são atitudes de inclusão. Para o filósofo, amizade é "uma relação dialógica, fundada na experiência concreta e recíproca daquele que inclui o outro" (p. 29). Na inclusão, eu participo do mesmo acontecimento, simultaneamente, junto com o outro, eu com os meus sentimentos e ele com os dele. A inclusão, assim, é um ato de reciprocidade. Para o mesmo autor, sem inclusão, não é possível educação; todo ato realmente educativo é um ato inclusivo e, consequentemente, dialógico. As crianças, na sua busca incansável pelo encontro com seus pares e com os adultos, dirigem nosso olhar para a importância de uma formação docente, inicial e continuada, que aborde aspectos relacionais e estéticos e, que, sobretudo, aproxime os adultos de perspectivas infantis.

Considerações finais

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem

os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos

(Melo Neto, 1986, p. 19-20).

João Cabral de Melo Neto, no poema, trata do confronto entre o tempo presente e o tempo futuro. Os galos se unem e convocam a manhã. E a construção do amanhã se dá no tecer os fios dos objetivos em busca de nova manhã. Os resultados da pesquisa apresentados nesse artigo apontam para a importância em valorizar a participação infantil, tendo em vista o direito das crianças a expressar suas opiniões e intervir em decisões que tenham algum impacto sobre elas. A pesquisa em questão buscou vencer o desafio de garantir espaço de fala para as crianças pequenas, minoria que nem sempre, mesmo com todo o avanço legal, têm seus desejos e visões contempladas pelos adultos. Como foi possível observar, as crianças têm muito a dizer!

É preciso que nós, adultos/educadores/pesquisadores, pensemos em possibilidades de ações das crianças nos espaços por elas vivenciados, de forma que adultos e crianças, em diálogo, construam compreensões e saídas para os problemas. Além das crianças terem direito à participação, trata-se de uma postura ética diante de outro ser humano, que tem necessidades e desejos, e é nossa responsabilidade no caminho para um mundo socialmente justo e feliz, na tessitura de uma "nova manhã".

Referências bibliográficas

Andrade, C. D. de (1976, Outubro). A educação do ser poético. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. 61, 140,* pp. 593-594.

Barros, M. de. (1999). *Exercícios de ser criança.* Rio de Janeiro: Salamandra.

Buber, M. (2004). *El caminho del ser humano y otros escritos.* Salamanca: Kadmos.

Buber, M. (1974). *Eu e Tu.* (2a ed.). São Paulo: Moraes.

Buber, M. (2009). *Do diálogo e do dialógico.* São Paulo: Perspectiva.

Buber, M. (2011). *O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico.* São Paulo: Realizações.

Buber, M. (2008). *Sobre comunidade.* Campinas: Perspectiva.

Corsaro, W. (2005, Maio). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade, Vol. 26, 91,* pp. 443-464.

Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Couto, M. (2004). *O fio das missangas.* São Paulo: Cia. das Letras.

Cruz, S. H. V. (2008). *A criança fala: a escuta das crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.

Dauster, T. (1997, Dezembro). Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. *Caderno CEDES, Vol.18, 43.*

Ferreira, M. (2010, Julho). "- Ela é nossa prisioneira!": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação, Vol. 18, 2,* pp. 151-182.

Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Kramer, S. (2002, Julho). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa, 116,* pp. 42-59.

Lenzi, L. H., Da Ros, S. Z., Souza, A. M. A., & Gonçalvez, M. M. (2006) *Imagem:* intervenção e pesquisa. Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

Melo Neto, J. C. de (2007). *Pedro do sono.* Rio de janeiro: Alfaguara/Objetiva.

Sarmento, M., & Gouvea, M. C. S. de (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.

Velho, G. (1980). *O desafio da cidade: novas perspectivas da antropologia brasileira*. Rio de Janeiro: Campus.

Velho, G. (1981). *Individualismo e cultura.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). *Criação e imaginação na infância*. São Paulo: Ática.

Vigotski, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

O PAPEL DO SERVIÇO SOCIAL EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERSETORIALIDADE

Márcia Aparecida Corrêia[1]

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre o trabalho do Serviço Social nas instituições públicas de Educação Infantil do Município de Balneário Camboriú-SC- Brasil, que atendem crianças de zero a cinco anos. Discorre sobre o processo de trabalho do Serviço Social executado nas referidas instituições e como sua prática foi construída e percebida pelas Coordenadoras Pedagógicas. Referencia-se o questionário realizado com as coordenadoras dos vinte e seis Núcleos de Educação Infantil com a finalidade de compreender a percepção destas sobre o Serviço Social e a rede intersetorial de proteção à criança. Sendo possível identificar as ocorrências rotineiras e sugestões de temáticas para futuras formações e capacitações.

Palavras chaves

Educação Infantil, Intersetorialidade, Serviço Social.

[1]SME-Secretaria Municipal de Educação do Município de Balneário Camboriú-SC/Brasil-marcia_a.correia@yahoo.com.br.

Introdução

Propus-me neste artigo apresentar reflexões sobre o papel do Serviço Social nas instituições públicas de educação infantil do Município de Balneário Camboriú – SC - Brasil, que atendem crianças de zero a cinco anos.

Primeiramente, apresento a organização da Secretaria Municipal de Educação ao qual o Serviço Social está vinculado. Administrativamente organiza-se da seguinte forma: Diretor (a) Geral do Colegiado da Educação; Diretor (a) Geral da Secretaria de Educação e cinco Departamentos: Técnico-Pedagógico, Educação Especial, Educação Infantil, Desenvolvimento Educacional e Administrativo. Abrange 16 Centros Educacionais Municipais, 26 Núcleos de Educação Infantil e 01 Centro de Educação de Jovens e Adultos.

A Primeira etapa da educação básica, a educação infantil passou a fazer parte da Secretaria de Educação na Rede Municipal de Ensino em 2006, após a criação da Lei 2571/2006, quando foi criado o Departamento de Educação Infantil.

O profissional assistente social integra a equipe da educação infantil desde dois mil e nove, sendo que as ações executadas pela autora e descritas neste artigo estiveram voltadas aos Núcleos de Educação Infantil até dois mil e quatorze.

Dentre algumas atribuições é responsável pelo estudo de indicadores socioeconômicos que constituem a realidade familiar, propondo e executando mecanismos com vistas à orientação, encaminhamentos e articulação interinstitucionais.

Diante deste contexto institucional, em dois mil e treze procurou-se identificar como as coordenadoras pedagógicas percebem o papel do assistente social e a rede intersetorial de proteção a criança por meio de um questionário, aplicado com as coordenadoras das vinte e seis unidades.

Para fins de apresentação este artigo está organizado em três partes. A primeira apresenta as competências do/a assistente social, a segunda trata do Serviço Social nas Instituições Públicas de Educação Infantil. Por fim, a percepção das Coordenadoras Pedagógicas sobre o papel do Serviço Social e da rede intersetorial.

Competências do/a Assistente Social na área da Educação Infantil

O Serviço Social é uma profissão de caráter sociopolítico, crítico e interventivo, que se utiliza de conhecimentos científicos das Ciências Humanas e Sociais e de instrumental técnico-operativo para análise e intervenção nas diversas refrações da "questão social". Isto é, no conjunto de desigualdades que se originam do antagonismo entre a socialização da produção e a apropriação privada dos frutos do trabalho.

A profissão de assistente social surgiu no Brasil na década de 1930 e o curso superior de Serviço Social foi oficializado no país pela Lei nº 1889, de 1953. Em 27 de agosto de 1957, a Lei nº 3.252, juntamente com o Decreto nº 994, de 15 de maio de 1962, regulamentou a profissão.

Desde 1993 a profissão é regulamentada pela Lei nº 8.662 de 07/06/1993 expressa, através do projeto ético-político, o compromisso da categoria com a construção de uma nova ordem societária mais justa, democrática e garantidora de direitos universais. O projeto tem seus contornos expressos no Código de Ética Profissional, nas Diretrizes Curriculares que orientam a formação profissional e na própria Lei de Regulamentação.

Quanto à atuação do assistente social na área da educação infantil e, principalmente, nas creches, Martins (2007, p. 126) "afirma que é decorrente da trajetória histórica da constituição das creches na sociedade brasileira, que sempre esteve atrelada à área da assistência social, portanto, os assistentes sociais possuem uma longa experiência profissional neste contexto. O que caracteriza a função atual da educação infantil é a integração entre educação e assistência social, articulando o ato de educar ao ato de cuidar".

Segundo Oliveira (2012, p.9), a atuação profissional do/a assistente social, "se situa entre o educar e o cuidar", educar no sentido de desenvolver ações socioeducativas com as famílias e o cuidar, interagindo com a criança e a instituição.

Nas palavras de Conrad (2010),

> Não há duvidas que as instituições públicas ou privadas tenham a necessidade em ter no seu quadro de funcionários o profissional de Serviço Social, pois além da possibilidade de contribuir com a realização de diagnósticos sociais indicando possíveis alternativas às situações vividas por crianças e suas famílias, este profissional, o assistente social, também poderá proporcionar os encaminhamentos aos serviços socioassistenciais, e demais políticas de direitos. (p. 10)

Mediante a atuação e papel da assistente social na educação infantil, há que se pensar como os profissionais em suas práticas consolidam os direitos, pois ao longo da história, as crianças foram consideradas sem importância na sociedade.
Neste sentido Araújo (2005 p. 10) nos ajuda a pensar sobre as relações que se estabelecem a partir da representação da criança "como sujeito desprovido de determinados atributos pensados em torno de princípios universalizantes e homogeneizadores" e que reforçam ou determinam formas de uma exclusão silenciosa na sociedade.
Soares (1997) reitera que não havia reconhecimento dos direitos e necessidades das crianças, sendo que suas condições foram modificadas a partir do século XVI:

> É a partir do século XVI que se iniciam as mudanças mais significativas, que viriam a alterar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos. Atitudes associadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças, que, gradualmente se foram fortalecendo durante os séculos XVII e XVIII, começaram a permitir delinear um espaço social especial destinado às crianças, no qual é já possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos. (Soares, 1997, p.78).

Este entendimento resultou em mudanças mais significativas em relação à proteção destas, tais mudanças refletiram-se no âmbito familiar, social e jurídico e as crianças tiveram sua condição peculiar reconhecida. Tornando-se sujeitos de direitos, em decorrência também dos Tratados e Convenções Internacionais dentre estes, destacam-se a Declaração de Genebra (1924), a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989). No Brasil, a proteção à infância foi declarada explicitamente pela Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e Adolescente (1990).
Desta forma, o discurso jurídico da Convenção de 1989 não somente afirma o lugar da infância, a particularidade da criança, mas o assegura na medida em que a trata como agente social e detentora de direitos.
Nesta direção, tais documentos asseguram o reconhecimento da criança como cidadã e uma posição social diferenciada perante o Estado, pois a esse cabe assegurar-lhe a cidadania. E, a partir disso, houve um crescente movimento no sentido de ampliar as possibilidades de atuação destas na sociedade, seja no âmbito das pesquisas, das instituições, das políticas governamentais e movimentos sociais.
Para tanto, Sarmento (2005) afirma que

> [...] as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. [...] A Sociologia da infância tem vindo a assinalar a presença destas variações. Não obstante, considera, para

> além das diferenças e desigualdades sociais que atravessam a infância, que esta deve ser considerada, no plano analítico, também nos factores de homogeneidade, como uma categoria social do tipo geracional própria. (p. 370-371)

Assim, conforme o autor menciona, as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, instituições e com a sociedade, mas ainda necessitam de visibilidade, de valorização da sua condição de agente social. Pois, apesar dos avanços no campo dos direitos, há que reconhecer que houve um longo processo histórico até a infância ser entendida como uma construção social.

Ainda na contemporaneidade, este processo de reconhecimento se configura pelo caráter contraditório, tendo em vista que há o reconhecimento do direito e, ao mesmo tempo, inúmeros entraves para a sua efetivação.

É com base na concepção da criança como sujeito de direito e protagonista em seus espaços institucionais que o Serviço Social, juntamente com a rede intersetorial, busca interferir nas situações de desigualdade social vivenciadas pelas crianças e suas famílias.

O Serviço Social nas Instituições Públicas de Educação Infantil do Município de Balneário Camboriú/SC- Brasil

A Secretaria Municipal de Educação do município de Balneário Camboriú-SC- Brasil iniciou o processo de implantação do Serviço Social na rede pública em maio de 2009. O profissional foi integrado ao quadro de Especialistas do Departamento de Educação Infantil constituído por diretora, coordenadoras pedagógicas, professores regentes, monitores, auxiliares, psicólogos e fonoaudiólogos. Como parte da equipe a assistente social veio corroborar e possibilitar a reflexão sobre as práticas institucionais e pedagógicas em relação à criança.

Conforme abordam Andrade, Andrade e Oliveira (2008) o Serviço Social deve procurar instrumentalizar uma prática institucional que compreenda a criança como sujeito ativo, histórico, detentor de direitos, além de possibilitar as mesmas condições para o pleno exercício da cidadania.

Assim, os primeiros anos de atuação foram de conhecimento institucional das demandas, esclarecimento das atribuições, orientações, realização de encaminhamentos às famílias para a rede de serviços e assessoramento às Coordenadoras Pedagógicas referente às questões familiares apresentadas.

Durante este período, procurou-se levar as Coordenadoras através de palestras informações e esclarecimentos, sobre Sistema Único da Assistência Social, que se constitui na regularização e organização em todo território brasileiro das ações sócio-assistênciais e equipamentos sociais tais como:

- Centro de Referência em Assistência Social prevenção a ocorrência de risco social fortalecimento dos vínculos familiares e sociais, aumentando o acesso aos direitos da cidadania;
- Centro de Referência Especializado em Assistência Social responsável pela oferta de orientação e apoio especializados e continuados a indivíduos e famílias com seus direitos violados;

A política de assistência social tem a intersetorialidade como um dos seus eixos estruturantes que compõem o trabalho articulado e reforça a necessidade de se estabelecer ações interinstitucionais e intersetoriais com as demais políticas setoriais (saúde, educação). Levou-se ainda conhecimento sobre o papel do Conselho Tutelar e Saúde:

- O Conselho Tutelar órgão responsável por zelar pelo cumprimento dos direitos e proteção integral das crianças e adolescentes do Brasil, criado pela Lei nº 8.069, de 13/07/90;
- Estratégia e Saúde da Família visa à reorganização dos preceitos do Sistema Único de Saúde, conhecer a realidade das famílias por meio de cadastramento e diagnóstico de suas

características sociais, demográficas e epidemiológicas; identificar os principais problemas de saúde, situações de risco e assistência integral a população.
A socialização de informações sobre os serviços das diferentes políticas públicas se faz necessária, pois a atenção integral à criança só é possível por meio do acesso a todos os direitos sociais.
Entende-se que o Serviço Social na educação infantil tem um papel efetivo de atuação multidisciplinar como um formulador e articulador de políticas públicas para a infância pensadas setorialmente.

> Pois, no cotidiano da educação infantil se manifesta expressões da questão social, em torno das crianças e de seus familiares, o que canaliza a demanda pelo Serviço Social neste espaço sócio-ocupacional. Dessa forma, as transformações no âmbito legal, social e educacional determinam novos parâmetros de atuação profissional junto à criança pequena e sua família. Isto leva a um atendimento educacional além da esfera da assistência social, que se insere na esfera educacional a partir do aparato composto por diferentes profissionais. (Oliveira, 2012, p. 9).

Durante este período, a intervenção da assistente social foi realizada por meio de reuniões com as famílias, tendo como objetivo o diálogo e interação das mesmas com os profissionais das instituições, configurando-se como uma ação de fundamental importância visto que cria espaços de escuta, parceria e acolhimento. Estes, por sua vez, ampliam "[...] o universo cultural e crítico dessas famílias, com o intuito de se tornarem sujeitos de direitos, protagonistas essenciais na educação de seus filhos" (Bolorino, 2007, p. 153).

A Percepção das Coordenadoras Pedagógicas sobre o papel do Serviço Social e da Rede Intersetorial.

Com a finalidade de compreender a percepção das coordenadoras pedagógicas sobre o papel do assistente social e da rede intersetorial de proteção à criança, optei em desenvolver um questionário no ano de dois mil e treze. Construindo-me como assistente social pesquisadora da própria prática, visto que uma das dimensões da prática do/a assistente social é a investigativa (Netto, 2009).

> [..] todo/a assistente social, no seu campo de trabalho e intervenção, deve desenvolver uma atitude investigativa: o fato de não ser um/a pesquisador/a em tempo integral não o/a exime quer de acompanhar os avanços dos conhecimentos pertinentes ao seu campo de trabalho, quer de procurar conhecer concretamente a realidade da sua área particular de trabalho. Este é o principal modo de qualificar o seu exercício profissional, qualificação que, como se sabe, é uma prescrição do nosso próprio Código de Ética.(p. 693-694)

O questionário conteve quatro questões abertas, sendo: 1) Como percebem o trabalho do Serviço Social na Educação Infantil? 2) Qual a sua percepção sobre o atendimento dos serviços da rede intersetorial de proteção à criança, sendo estes: CREAS, CRAS, Conselho Tutelar e ESF?; 3) Quais as ocorrências mais rotineiras relacionadas à criança e sua família no Núcleo de Educação Infantil? 4) Qual temática você sugere como essenciais para futuras formações com a equipe pedagógica?.
O referido questionário foi aplicado durante uma reunião, tendo como sujeitos do processo às vinte e seis coordenadoras pedagógicas entrevistadas dos Núcleos de Educação Infantil. Para categorização dos dados utilizei a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011) que, segundo Richardson (1989), permite ao pesquisador focar somente as questões que têm

maior relevância para o estudo, sendo considerado um excelente meio para a análise de questões qualitativas.

Uma das perguntas dirigidas teve por finalidade conhecer qual a percepção do trabalho do Serviço Social na Educação Infantil. Dentre as 26 entrevistadas, quinze ressaltaram a relevância do profissional como um especialista que vem contribuir com os demais profissionais, intervindo nas diferentes expressões da questão social evidenciadas no cotidiano pedagógico. Tais como: o desemprego, o subemprego, o trabalho infanto-juvenil, a fome, a desnutrição, os problemas de saúde, habitações inadequadas, drogas, baixa escolarização, violência doméstica, física, psicológica, sexual, pobreza, exclusão social, dentre outras manifestações.

Para Bolorino (2007),

> [...] fica explícita, para a educação infantil, a existência de um espaço sócio ocupacional para o Serviço Social visando implementar ações não exclusivamente educativas e nem prioritariamente assistenciais, mas socioeducativas. O assistente social poderá viabilizar a articulação da política de assistência social, da saúde e da educação visando garantir o atendimento nos aspectos físico, social, intelectual e emocional das crianças de zero a seis anos de idade e suas famílias, principalmente aquelas vulnerabilizadas pela pobreza. (p.134)

Dentro deste contexto, é ilustrativo o depoimento de uma das Coordenadoras que assim se expressou:"Para Educação Infantil o Serviço Social é um suporte a mais nas questões e nos problemas que enfrentamos diariamente nos Núcleos, como maus tratos, suspeita de abuso" (Coordenadora 13). Na situação evidenciada por esta Coordenadora, o/a assistente social cumpre importante papel diante das situações de violência vivenciadas pela criança.

Conforme Amaro (2012, p. 52), "os maus tratos à infância referem-se não só à violência física, mas também a todo o ato que cause dano à integridade moral, física, mental, emocional ou social da criança".

Nestes termos:

> consideram-se maus tratos ou abusos: negligência, tortura, pressão psicológica, coação, humilhação, punição cruel, privação de liberdade, trabalho infantil perigoso, ilegal ou insalubre, estimulação sexual, exploração sexual (prostituição infantil), realização ou tentativa de penetração sexual (oral, anal ou genital). (Amaro, 2012, p.52)

Ainda sobre a percepção do trabalho do Serviço Social na Educação Infantil, outra Coordenadora destacou a parceria entre Educação/Serviço Social e Políticas Públicas. Especialmente na Educação Infantil esta orientação e apoio da assistente social nos tira muitas dúvidas/orienta e especialmente garante os direitos de nossos pequenos" (Coordenadora 4).

Neste sentido, ressalta-se a importância dos profissionais da educação infantil acerca da organização e clareza sobre a rede intersetorial voltada à proteção da criança, bem como saber acioná-la em caso de violação de direitos.

No ponto de vista dos direitos das crianças a necessidade de uma gestão intersetorial surgiu da ampla mobilização dos movimentos sociais no período da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988.

Período este em que a assistência social foi elevada à condição de direito social, a partir deste período os municípios receberam a responsabilidade de implantar a política pública

de assistência social, que compõe a política de proteção integral à criança e ao adolescente, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente.
Nesta direção, Kramer (2003) considera crucial a atenção às políticas para a infância, visto que a educação da criança pequena não é somente um direito social, mas direito humano:

> [...] a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças. (Kramer, 2003, p.56)

As Coordenadoras das instituições de educação infantil situaram a atuação do Serviço Social junto às famílias como essencial para a sua funcionalidade. Na compreensão de uma das Coordenadoras, "*É uma parceira fundamental principalmente nas questões sociais da criança, referente à família, realidade vivida por ela. O Serviço Social entra como um elo entre 'escola e família', trazendo um 'por que' e abrindo novas visões para determinado assunto e possivelmente novas soluções".* (Coordenadora 24).
De acordo com Guimarães (2003),

> O Serviço Social pode contribuir com a educação infantil, pois centra-se na construção, desenvolvimento e exercício da cidadania, da criança, da família da mesma e dos educadores envolvidos neste processo, dada a condição de todos, atores sociais, sujeitos históricos de processos sociais [...], pode ainda contribuir para inúmeras possibilidades, trazendo para o cotidiano da discussão da educação infantil uma discussão sócio-política. (p. 50)

Quando questionadas se as Coordenadoras conheciam os serviços da rede intersetorial de proteção à criança, três responderam que conheciam a maioria, três responderam que conheciam pelo menos dois serviços e 20 declararam que desconheciam ou que tinham dúvidas sobre três ou mais serviços da rede.
Entende-se que o desenvolvimento integral das crianças não pode ser enfrentado isoladamente, somente pela política educacional, mas que exige a atuação da rede de proteção social, que inclui os serviços de saúde, assistência social, de defesa de direitos entre outros. Neste sentido, a intersetorialidade, para Bourguignon (2001), é apreendida como a articulação entre as políticas públicas, por meio do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à proteção, inclusão e promoção das famílias, crianças, adolescentes vítimas do processo de exclusão social.
Em relação aos serviços da rede de proteção social, três Coordenadoras demonstraram conhecer adequadamente o Centro de Referência Especializado em Assistência Social, pois informaram que *"É um centro executado/mantido por política pública nacional, atua especificamente em casos onde já foi constatado a violação de direito de qualquer membro da família, casos de abuso, abandono, negligência física, estupro."* (Coordenadora); atua em situações de "*violência contra a criança, agressão, abuso" e "violação de direitos, exploração.* (Coordenadoras 7 e 24*).*
Evidencia-se a importância do conhecimento dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil sobre a rede intersetorial , pois é nesta que se dá a busca pela garantia dos direitos da criança, fundamentado na compreensão da sua totalidade concepção que possibilita a articulação dos diferentes setores para uma ação conjunta e integrada.
No que tange ao Centro de Referência Especializado em Assistência Social uma Coordenadora demonstrou conhecimento acerca dos serviços nele prestados, afirmando que *"É executado/mantido pelo governo federal, mas atua em uma instância mais preventiva, com*

programas que vêm prestar uma assistência social para famílias que estão em uma área de vulnerabilidade" (Coordenadora 4).

No que se refere ao Conselho Tutelar, duas Coordenadoras apontaram suas percepções e conhecimentos sobre um dos órgãos essenciais ao sistema de garantia de direitos das crianças e adolescentes. Seus depoimentos são ilustrativos a esse respeito: *"Também trata de assuntos referentes aos direitos das crianças, deveres dos pais para com estas e afins"* (Coordenadora 23) *e* "*Age em amparo da criança. Encaminha para os atendimentos necessários"* (Coordenadora 24).

Quanto à Estratégia em Saúde da Família (ESF), as Coordenadoras demonstraram maior conhecimento, tendo em vista que recorrem mais a este serviço para responder às questões de saúde das crianças. Para uma das Coordenadoras a equipe do ESF busca *"Promover políticas públicas de atenção básica à saúde de todas as faixas etárias"* (Coordenadora 18).

Embora a atuação intersetorial represente um poderoso recurso para a garantia da cidadania, principalmente para a construção de uma visão única e coerente da criança como sujeito de direitos. Os dados indicaram que a sua concretização ainda se mostra como um grande desafio para as instituições de educação infantil e para as demais políticas setoriais.

Outro aspecto que se procurou conhecer foram às ocorrências mais rotineiras presentes nos espaços das instituições, segundo as Coordenadoras, a principal ocorrência está relacionada à negligência, com destaque para a saúde, higiene, infestação por piolhos e esquecimento das crianças citado 14 vezes.

Em segundo lugar, com 12 respostas, as Coordenadoras citaram faltas injustificadas das crianças e por consequência abandono de vaga, desrespeito das famílias em relação aos horários e funcionamento das instituições. Com menor incidência questões comportamentais da criança, problemas familiares, suspeita de abuso sexual e vulnerabilidade social.

Em relação à última questão a temática com maior relevância elencada para futuras formações continuadas foram sobre a Rede Intersetorial e Serviço Social, com menor índice saúde, direitos e deveres das famílias em relação às crianças e sexualidade.

Considerações Finais

As reflexões expressas neste trabalho são fruto da inserção do Serviço Social nos espaços das instituições de educação infantil, cujas ações vêm enfatizar através dos dados elencadas pelas Coordenadoras Pedagógicas o reconhecimento e importância do profissional neste espaço sócio-ocupacional dada à especificidade desta profissão.

A atuação da assistente social foi percebida pelas mesmas em sua ação profissional, principalmente sobre a competência técnica na articulação da rede intersetorial sobre as diversas políticas públicas.

Enquanto pesquisadora da própria prática vislumbra-se que os profissionais necessitam intensificar esclarecimentos sobre o papel do Serviço Social, Sistema Único de Assistência Social. Bem como seus equipamentos: CRAS e CREAS e atribuições do Conselho Tutelar nas futuras formações a serem executadas pelo Departamento de Educação Infantil. Sobretudo, um olhar mais apurado em relação às vulnerabilidades sociais e as variadas violações de direitos, que envolvem diretamente não somente a criança, mas seus familiares, bem como preparo técnico e clareza dos diversos serviços oferecidos pela rede intersetorial e sócio assistencial.

Percebe-se limitação referente este estudo, faz necessário entender à percepção das famílias atendidas pelo profissional de Serviço Social, e a gestão da Secretaria Municipal de Educação. No intuito de levantar categorias, elementos que possam cada vez mais subsidiar e melhorar a prática do assistente social inserido nos espaços institucionais de educação infantil.

Desta forma, tal estudo não se esgota aqui, são necessários novos estudos, questionamentos, indagações e reflexões desta criança/infância que está diante do nosso fazer profissional. Sugere-se ainda, trazer os estudos e contribuições da sociologia da infância, tendo como propósito a discussão da criança/infância no contexto institucional, articuladas com outros saberes profissionais, rede intersetorial e demais políticas públicas voltadas à proteção.

Assim, é tempo de refletir e deslumbrar a adoção de mudanças orientadas pela visão "criança detentora de direitos/agente social", sendo que urge novos olhares e rupturas de velhas práticas para novas práticas pedagógicas educativas no oferecimento de uma educação infantil de qualidade.

Por fim que o Serviço Social continue se inserindo nos espaços da educação infantil e engajados com firme propósito profissional na luta, defesa ao acesso, garantia dos direitos e cidadania plena das crianças.

Referências

Amaro, S. (2012). *Serviço Social na Educação: base para o trabalho profissional.* Florianópolis Brasil: Editora da UFSC.

Andrade, L. B. P., Andrade, M. A. R. A., & Oliveira, C. A. H. S. (2008). A política de atendimento à infância no Brasil e a atuação dos assistentes sociais nas creches. *Educação em Revista*, 9 (2), 1-20.

Araújo, V. C. (2005). Infância e educação inclusiva. *Perspectiva*, 23(1), 65-77.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo, Brasil: Edições 70.

Bourguignon, J. A. (2001). *Concepção de Rede Intersetorial*. Disponível em http://www.uepg.br/nupes/intersetor.htm

Conrad, R. (2010). *O Serviço Social na Educação Infantil: A Prática de Estágio com as Famílias do CEIG- Centro de Educação Infantil Girassol.* (Trabalho de Conclusão de Curso) Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial283323.pdf

Guimarães, V. A. (2003). *Creches Comunitárias do Município de Niterói: O Programa Criança na Creche*. (Trabalho de Conclusão de Curso) Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em: http://www.bibliotecas.uff.br/bcg/home

Kramer, S. (2003). Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil

In: L. C. Bazilio & S. Kramer (Org.). *Infância, educação e direitos humanos* (2nd Ed). São Paulo, Brasil: Cortez. pp. 1-133

Martins, E. B. C. (2007). *Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania*. São Paulo: Editora da Unesp.

Martinelli, M. L. (1995). *Serviço Social: identidade e alienação*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Netto, J. P. (2009). Introdução ao método na teoria social. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais* (pp. 667-700). Brasília, Brasil: CFESS/ABEPSS.

Oliveira, A. D. (2012). O Serviço Social na educação infantil: uma desafiadora reflexão. *Revista Dialogus – periódico discente do Curso de Serviço Social*, (pp. 01-15). Niterói. Brasil.

Oliveira, F. (out, 2015). A Criança e sua Relação Com a Sociedade: Considerações sobre a Participação Infantil nos Espaços Públicos In. A. *37ª Reunião Nacional da ANPEd*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 361-378.

Soares, N. F. (1997). Direitos da criança: utopia ou realidade. In: M. Pinto & M. J. Sarmento (Org.). *As crianças: contextos e identidades* (pp. 77-110). Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

"ARTE É FAZER PEÇA DE BARRO, É UMA COISA BONITA E UMA FONTE DE RENDA": A ARTE PELAS VOZES DE CRIANÇAS DO ALTO DO MOURA

Maria Alves da Silva[1]
Iunaly Felix de Oliveira[2]

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles[3]

RESUMO

O presente artigo parte de um recorte de dissertação que teve como objetivo principal compreender quais são os sentidos atribuídos pelas crianças à arte e seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Mestre Vitalino, situada no Alto do Moura, Caruaru-Pernambuco/ Brasil. O estudo foi ancorado pelas concepções teóricas que fundamentam o Ensino da Arte historicamente e que estão naturalmente implicados com o referido ensino na atualidade e para pensarmos as implicações que envolvem as crianças e as infâncias na contemporaneidade nos respaldamos na Sociologia da Infância na tentativa de dar voz e vez as crianças. A metodologia desenvolvida foi uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica e como resultados destacam-se vários sentidos que emergiram dos dizeres das crianças, com diversos desdobramentos, tais como: as crianças já trazem uma experiência estética para a escola, a partir do que é vivenciado por elas no cotidiano; as crianças dão novos sentidos a arte, revelando uma construção autônoma a partir de seus próprios entendimentos sobre o assunto. Alguns dos sentidos atribuídos à arte pelas crianças, são marcas que estariam diretamente associadas com uma pretensa identidade, em função de uma "história" e por habitarem uma territorialidade social, cultural e geográfica comum.

Palavras-chave

Arte. Crianças. Infância

[1] Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Brasil. mariaalvesatriz@yahoo.com.br

[2] Secretaria de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia de Caruaru (SEEJCT). Brasil. iunaly@hotmail.com

[3] Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/PPGEduC/CAA). Brasil. cgislane@terra.com.br

Introdução

Historicamente é possível perceber que as crianças sempre estiveram à mercê dos ensinamentos dos adultos, pois desde o limiar das sociedades elas tornaram-se "objetos" nas mãos dos adultos, que lhe impuseram concepções e padrões de vida, desde a forma delas se vestirem, até a forma que as mesmas deveriam se comportar diante dos adultos. Essa é uma visão calcada principalmente na sociedade ocidental.

Em outra direção, o presente estudo procurou se distanciar de embasamentos teóricos que enxergam a criança como um ser incompleto, um ser que ainda não é um adulto que virá no futuro, uma pessoa em vias de formação (Sirota, 2001). Assim, o trabalho trilhou um caminho que dialogou com os estudos em torno das pesquisas "com" crianças que trazem novos olhares, onde as crianças e as infâncias ganham outras discussões e reflexões, que as colocam no foco da cena científica.

Na pesquisa, desenvolvemos uma discussão acerca do Ensino da Arte e os sentidos e concepções que foram sendo reproduzidos através dos tempos dentro das correntes educacionais. Além disso, problematizamos a própria noção de infância, tomando como referência teórica principal os estudos da Sociologia da Infância e suas implicações para se pensar o lugar da criança e da infância.

Desse modo, esse estudo é um recorte de uma pesquisa de dissertação[4] defendida em setembro de 2014, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) em Caruaru- Brasil, que teve como objetivo principal compreender quais são os sentidos atribuídos pelas crianças à arte e seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação esteve ancorada por pressupostos teórico-metodológicos de uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, com a intenção de dar voz e visibilidade às crianças.

Sendo assim, os sujeitos colaboradores na construção da pesquisa foram vinte e uma crianças do 2º Ano e treze crianças do 5º Ano do Ensino Fundamental. Os cenários da investigação tiveram como palco os distintos espaços físicos da escola utilizados pelas crianças participantes, estabelecemos como foco central nossos olhares sobre as salas de aulas das crianças em questão. O campo da pesquisa foi a Escola Municipal Mestre Vitalino, situada no Alto do Moura[5] em Caruaru.

Dessa maneira, a metodologia adotada foi a etnografia com crianças e os instrumentos de coleta de dados foram: conversas informais gravadas com as crianças, a observação com registro no diário de bordo, fotografias, filmagens e as produções artísticas das crianças Nesses estudos, as crianças saem do estado de antagonismo para assumirem o status de protagonistas e deixam de ser objetos e passam a ser sujeitos, colaboradores, e participantes das pesquisas, ou seja, a criança passa a tomar parte da investigação científica (Ferreira, 2008).

É pertinente ressaltar, que diante da riqueza do material coletado, tornou-se um grande desafio o momento da interpretação dos dados perante a vastidão de sentidos revelados através dos dizeres, dos pensares e das produções das crianças sobre o assunto em pauta. Sendo assim, neste recorte, optamos por apresentar alguns dos sentidos empreendidos através das vozes das crianças inseridos no primeiro eixo temático da análise **"**Das artes vividas no cotidiano à arte experienciada na sala de aula**".** Desse eixo priorizamos as artes vividas no cotidiano das crianças.

[4] A Arte e Seu Ensino: Sentidos Atribuídos pelas Vozes das Crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

[5] O Alto do Moura é um bairro do município de Caruaru. Seus moradores constituem-se por artistas populares, na sua maioria artesãos. A comunidade tem como referência o Mestre Vitalino e é o maior Centro de Artes Figurativas das Américas.

A criança como um ser pensante e crítico: um diálogo com a arte e seu ensino

O protagonismo da criança muitas vezes não é legitimado, pois a educação na atualidade dá ênfase a elementos dos projetos pedagógicos que a educação moderna realizou, em não raros momentos, tende a priorizar o "ofício do aluno", desconsiderando o "ofício da criança" (Marchi, 2010), que envolve as singularidades das mesmas.

Em outra direção, os estudos da Sociologia da Infância tenta consagrar a criança como protagonista da história e dos processos sociais, onde ela passa a ser compreendida como sujeito social, deixando de ser ignorada e passando a ser vista como portadora e produtora de culturas.

A proposição de pensar a infância a partir de quadros referenciais que enxergam a criança enquanto um ser crítico e pensante levou à emergência de uma Sociologia da Infância, que busca uma inversão de uma sociologia que tinha como objeto de conhecimento aquilo que os adultos fazem com as crianças, onde esse objeto é construído a partir do que os adultos pensam sobre as crianças. A inversão proposta pela Sociologia da Infância tenta resgatar a autonomia das crianças através de seus discursos (Delgado & Müller, 2005). Para que isso seja possível o método mais recomendado pelos pesquisadores da Sociologia da Infância é a etnografia.

Esse tipo de pesquisa se constitui como um desafio epistemológico que envolve questões de natureza teórica, metodológica e ética. Para Ferreira (2010, p. 156), isso se ancora em "uma trindade conceptual de referência da Sociologia da Infância – 'as crianças como actores sociais', o 'dar voz as crianças' e a 'etnografia com crianças'".

Para Sarmento (2008), a longa ausência dos estudos da infância no campo sociológico como também a emergência desses estudos na atualidade têm respostas nos campos social e epistemológico. Para o autor, as razões sociais dão ênfase à subalternidade das crianças perante os adultos, sendo representadas durante séculos como "Homúnculos, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela incompletude e imperfeição" (Sarmento, 2008, p. 19). De acordo, ainda com esse estudioso, as questões epistemológicas estão ancoradas na precocidade dos estudos da criança pela medicina, pela psicologia e pela pedagogia. As visões dessas áreas remetem as crianças para um período pré-social o que representou e significou a negatividade do fenômeno da infância:

> [...] ao definir a criança como "biológica e emotivamente imatura, socialmente incompetente, culturalmente ignorante e moralmente irresponsável", remete-a para uma condição pré-social face ao adulto, à semelhança do "bom selvagem" perante o homem "civilizado", e constitui-se no álibi das perspectivas psicopedagógicas e sociológicas mais tradicionais que, agindo em nome de todas as dependências, reais e imaginadas, perpetuam o seu estatuto de menoridade (Ferreira, 2008, p. 151).

Em contraposição ao pensamento da Sociologia tradicional, os estudos da Sociologia da Infância rompem com paradigmas tradicionais e dão lugar à criança e à infância a partir de outros diálogos e de outras reflexões:

> A partir da Sociologia da Infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia,

> raça, religião, etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças (Abramowicz & Oliveira, 2010, p. 43).

A partir dessas reflexões é possível perceber que a infância é um fenômeno complexo, heterogêneo e emergente que demanda estudos interdisciplinares, e diálogos com diversas áreas do conhecimento. Essa compreensão foi um parâmetro essencial na pesquisa na tentativa de legitimar os pareceres das crianças em torno da arte e seu ensino.

Falar de "arte" do ponto de vista histórico é tratar de um assunto denso e complexo, que vem sofrendo muitas transformações. Através dos tempos, diferentes significados foram sendo construídos em torno da arte como manifestação humana e artística, significados esses que de acordo com Strazzacappa (2004) começaram a surgir desde as primeiras formas de expressão. A arte é uma necessidade vital para a humanidade desde o homem pré-histórico, que foi adquirindo sentidos mais autônomos, sendo perpassado por diversas questões estilísticas e estéticas, situadas em contextos históricos, políticos, sociais e culturais: "Portanto, a arte se faz presente, desde as primeiras manifestações de que se tem conhecimento, como linguagem, produto da relação homem/mundo" (Buoro, 2009, p. 20). Assim, a arte está naturalmente envolvida com as relações humanas e com o processo educativo, pois as diversas expressões artísticas têm estado presentes ao longo dos anos no âmbito escolar.

É importante destacar que o ensino de arte se faz presente na escola atrelado às mudanças sociais, políticas e econômicas sofridas pelo sistema educacional brasileiro. Isso, naturalmente, resulta no surgimento de novos sentidos para o ensino de arte, de acordo com as propostas educacionais da escola dentro do período, no qual ela se encontra inserida, pois o ensino de arte na educação escolar também sofreu influência das mudanças ocorridas na epistemologia e história da arte.

De acordo com Barbosa (1975, 2003) e Silva (2005) as tendências conceituais e históricas estão assim configuradas para o ensino de arte no Brasil: Arte como Técnica; Arte como Expressão; Arte como Atividade e Arte como Conhecimento, Expressão e Cultura. Na busca de entender com mais propriedade essas questões, foi preciso situar na pesquisa os diversos sentidos e as diferentes concepções de arte que foram permeando seu ensino na educação através do tempo.

Assim, tornou-se necessário travar um diálogo com algumas tendências educacionais com suas concepções pedagógicas para uma melhor compreensão das perspectivas que configuram o lugar e os sentidos atribuídos à questão do ensino de arte no contexto escolar.

Dentro dos vários sentidos atribuídos a arte historicamente, a mesma de alguma maneira se faz presente na escola através das suas diversas expressões artísticas. Por isso, é fundamental compreendermos que as linguagens artístico-culturais se constituem como modos de conhecer e de explicar a realidade tão válidos quanto os saberes organizados pelos diversos ramos das ciências. É nesse sentido que Borba e Goulart (2006) defendem a importância do ensino de arte nas suas diversas linguagens artísticas na infância dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

> Esses diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos com o mundo. A dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão (Borba & Goulart, 2006, p. 47).

Nesse contexto, a arte e seu ensino naturalmente possibilita à criança interagir consigo mesma, com seus pares, com o mundo que a rodeia, onde ela passa a emitir suas opiniões e fazer indagações em torno das coisas que ela não compreende, partindo para um olhar mais sensível e pensante sobre o mundo. Para Kramer (2006), é preciso que estejamos atentos para que as crianças sejam atendidas em suas necessidades, na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional que visa a ensinar coisas.

Nessa direção, Borba (2009) defende que é necessário propiciar possibilidades para as crianças brincarem, rirem, imaginarem, imitarem, sonharem, que elas possam também inverter a ordem das coisas e que incorporem a dimensão humana da poesia e da arte. Dessa maneira, todos esses elementos tornam-se significativos para que sejam dados os primeiros passos em direção à arte. Pois, não podemos perder de vista a criança enquanto ator social, cultural, histórico, um ser pensante, sensível, crítico, ativo falante e brincante.

Sentidos construídos a partir das artes vividas no cotidiano das crianças

Para Ferreira (2008) as crianças são ignoradas por que são olhadas e não são observadas, são ouvidas e não são escutadas e, por isso, acabam sendo silenciadas. Na tentativa de caminharmos em outra direção, destacaremos nesse estudo um pouco do material coletado na escuta das crianças extraído das conversas gravadas com elas.

Sendo assim, na pesquisa duas grandes marcas foram revelas pelas crianças de como se dá o contato das mesmas com o universo da arte, as quais foram nosso foco de nossa tentativa de análise: a arte como experiência vivida no cotidiano e a arte como experiência vivida no contexto da sala de aula.

Os principais sentidos mapeados entre as crianças foram: "arte é fazer peça de barro", "arte é uma fonte de renda" e "arte é uma coisa bonita". Esses sentidos atribuídos à arte tem como impulso primeiro as artes vividas pelas crianças, no cotidiano do Alto do Moura, é nessa marca que está focado o presente estudo.

Segundo Benjamim (1994), a experiência como espaço de imaginação é rica como despertar do novo, emerge novas provocações, sem limitar conceitos, o que seria para ele uma pobreza. As experiências pensadas aqui trazem percepções singulares das crianças de acordo com seus olhares, suas vivências e suas subjetividades, o que contribui significativamente para o enriquecimento de suas descobertas.

Uma parte significativa das crianças,referem-se à arte como sendo uma atividade comum entre seus familiares e amigos. Elas, inicialmente em suas falas também afirmam que fazem arte na escola, porém suas falas dão ênfase à arte ligada ao confeccionar peças de barro, revelando os tipos de peças que elas gostam de fabricar:

Quadro 1. Arte é fazer peça de barro

Gabriela - Eu faço artes aqui na escola e faço peças de barro na casa da minha tia, aí na casa da minha tia lá também tem barro, aí eu faço uns cavalinhos, aí na casa da minha mãe eu faço uns bonequinhos assim bem pequenininho. (2º ano).
Pedro - Minha avó ela mexia com peça de barro, minha mãe desde pequena ela fazia bonequinho, aí meu pai conheceu ela e teve a gente, aí ele disse que ele gostou de ter a gente e eu aprendi com família também fazer peça de barro (2º ano).
Ana – Arte é fazer peças de barro. Eu faço arte perto da minha casa e também na casa da minha amiga que também se chama Ana, a gente pega um pouco do barro que a mãe dela usa que não vai precisar mais e faz várias coisas, tipo a gente faz peças de barro, bolo de barro e taças. Nós fazemos um monte de coisas de arte com barro, a gente brinca e se diverte (2º ano).
Katia - Eu também trabalho com arte fora da escola fazendo peças de barro, por que minha mãe ela trabalha com artes pintando e fazendo boneco de barro, aí o barro que ela não usa mais eu peço a ela pra pegar, ela deixa aí eu vou fazendo umas panelinhas, uns pratinhos e vou aprendendo a fazer as coisas. (2º ano).
Júnior - Faço arte na casa da minha avó e lá em casa, faço peça de barro (5º ano).

Fonte: Organizado pela autora a partir das conversas com as crianças.

Em suas falas as crianças não só dão uma maior visibilidade à experiência vivida em casa como ao falarem da experiência estética com o barro deixam evidentes sentimentos de prazer e de bem-estar que sente ao realizar tal atividade.

Seus dizeres também sugerem que a criança é uma pessoa em seu contexto cultural e social, cada criança encontra-se envolta num ambiente cultural, pelo modo de vida de seus pais, através das relações que estabelecem com outros adultos com quem convive. A este respeito, Machado afirmou que "O pensamento infantil se revela tanto nas relações que a criança estabelece com a cultura vivida quanto na sua cotidianidade: vida infantil imersa, mergulhada nas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo" (2010, p. 83).

Para Nascimento, Faria & Finco (2011, p. 41) "As crianças são concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele".

Nesse contexto, as crianças percebem a arte do barro dentre outras coisas como um processo que permite a elas estabelecer conexões consigo mesmas e com os outros. Ao falar sobre sua relação com a arte, deixa-se fascinar pelas possibilidades de encontro com os amigos por meio dessa atividade que acaba se tornando um processo lúdico, por meio do qual se desenvolve uma compreensão mais sensível de si e dos outros.

Quando as crianças afirmam que aprendem a fazer a arte do barro através de seus familiares, que por sua vez sofrem a influência da obra do Mestre Vitalino, que vem sendo propagada e repassada através de várias gerações. Sendo assim, é perceptível que na comunidade do Alto do Moura as culturas vão se acumulando e se diversificando.

Para Ostrower (2013, p. 11), 'Até poder-se-ia dizer que as culturas não são herdadas, são antes transmitidas". Esse pensamento reafirma que os saberes populares circulam e ganham novos sentidos e que nesse caso passam a ser ressignificados pelas vozes das crianças.

Outro dado importante surgiu quando as crianças afirmam que arte é fazer peças de barro, as mesmas partem de uma experiência estética visual, já vivenciada por elas antes de chegar à escola (Lanier, 2011). Nesse contexto, é possível compreender que as crianças adotam os estilos de artesanatos produzidos na comunidade.

As falas das crianças revelam que existe uma vinculação muito forte entre a criança e a arte de barro. Elas espelham as suas vivências, experiências com o artístico e estético e realizações extremamente significativas na infância, como os momentos de experimentação voltados ao lúdico, ao imaginário e à interação consigo, com o outro e com o mundo.

A arte do barro ganha outros sentidos nos dizeres das crianças, elas também relacionam a arte a algo bonito e essa beleza para elas está representada pelas peças de barros feitas por elas e pelos artesãos da comunidade.

Quadro 2. Arte é uma coisa bonita

Geyson - Eu ajudo em casa minha mãe fazer peça de barro, bonecas. São aquelas bonecas bem coloridas, bem bonitas. Eu raspo os cocos, raspo os balaios que bota as bonecas. É aquelas que carregam balaios, frutas. E na escola eu desenho (5º ano).
Milly- Artes é tipo uma obra prima pra enfeitar as casas, as lojas e deixar os lugares mais bonitos (5º ano).
Bia - Eu diria uma frase, a arte é muito popular e muito linda. (2º ano).
Nicole- A arte deixa os lugares enfeitados e bem bonitos. (2º ano).

Fonte: Organizado pela autora a partir das conversas com as crianças.

Segundo Costa (2004), a beleza naturalmente ligada ao belo é um termo que teve origem na antiga Grécia, que tinha como critérios padrões de beleza ligados a harmonia, simetria, equilíbrio e proporcionalidade. Essa visão influenciou vários movimentos artísticos que passaram um ideal de beleza universal, sempre relacionado a algo harmonioso, agradável de se ver, pautado numa visão de mundo não como ele é e sim no que ele deveria ser por padrões estabelecidos.

Curiosamente, as crianças ao falarem sobre o sentido de arte para tendem a fugir da lógica de arte apenas como representação material que não serve à elaboração de questões que permeiam a vivência cotidiana ou existencial das pessoas. Embora não desconsiderem o conceito de beleza que parte de um preceito clássico, elas tendem nas suas falas a fugir do desgaste da repetição e da reprodutibilidade e imprimir uma certa singularização à arte atribuindo sentido próprio às experiências. A arte na fala das crianças integra mais aspectos que apenas o que se diz ser bonito de ver.

As crianças reforçam de certa maneira o conceito universal de beleza, destacando a arte como sendo algo harmonioso, prazeroso de se ver. Elas trazem também a ideia de que a arte está ligada aos objetos que enfeitam, embelezam e decoram os ambientes. Mais uma vez, as crianças relacionam a ideia de arte com a sua experiência estética cotidiana, transcendendo de certa forma a arena formal da arte. Percebemos que o que se apresenta, nas falas das crianças é a emergência de outra razão, de outra sensibilidade para dizer e nomear a arte, que desafia a lógica incorporada ao pensamento estético dominante.

Nos sentidos aqui colocados pelas crianças, a arte transcende a sua dimensão mais sensível, estética e do campo artístico e se insere no contexto de uma cultura mais material. Contudo, mesmo sendo uma fonte de renda para as famílias via venda dos produtos, a arte tende a contribuir para análise e clarificação do processo particular de estar no mundo e também produzir esse mundo por sua participação via expressão artística.

Para Silva (2007) as peças de barro utilizadas para decorar e embelezar os ambientes são as chamada peças artesanais decorativas um dos estilos fabricados pelos artesãos da comunidade como: porta-joias, anjos, bonecas entre outros. Esse tipo de artesanato é produzido pela maioria dos artesãos do Alto do Moura, sendo chamado de reprodução em série, isso se refere fabricação de um estilo de artesanato feito várias vezes pelos artesãos. Essa produção tem garantido o trabalho e o sustento de muitas das famílias da referida comunidade. Não por acaso, estas questões também emergiram nos sentidos atribuídos pelas crianças.

Quadro 3. Arte é uma fonte de renda

Ana - Arte é um trabalho que as pessoas usam para ganhar dinheiro. (2º ano).
Mariana - A arte mudou a vida da minha mãe porque desde que minha mãe era pequena ela fazia bonecos de barro, então isso já mudou a vida dela porque hoje ela tem eu, tem uma família já pra sustentar e ela considera isso como um trabalho que ela faz e ela tá muito orgulhosa por isso. (2º ano).
Caio - Sei que arte é fazer peças barro, isso é uma coisa boa pra nossa gente, o barro é uma fonte de renda pra o Alto do Moura. (5º ano).

Fonte: Organizado pela autora a partir das conversas com as crianças.

As crianças revelam em suas falas que a arte é uma forma de ganhar dinheiro, essa é uma questão inerente à comunidade do Alto do Moura. A grande maioria dos artesãos dessa localidade vive e sustenta suas famílias do dinheiro adquirido através da fabricação das peças de barro. Neste caso, tomando contornos muito próprios, as falas das crianças ancorada mais no sentido da arte para o seu contexto e menos no conhecimento do campo artístico, sugere que elas não são meras receptoras desses conhecimentos evidenciando que não temos como pensar arte e seu ensino para as crianças sem atentar sobre quais crianças estamos pensando. Na mesma direção, a arte do barro é associada pelas crianças como um trabalho que garante a sobrevivência de seus familiares. Sobre a arte como trabalho Ostrower faz o seguinte destaque:

Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade

de viver. Retirando à arte o caráter do trabalho, ela é reduzida a algo de supérfluo, enfeite talvez, porém, prescindível à existência humana (2013, p. 31).

O que Ostrower defende se consolida nas falas das crianças, onde a arte deixa de ser somente um conhecimento, o qual se desenvolve progressivamente por meio de um percurso de criação pessoal cultivado por alguém que saiba criar, apreciar e contextualizar - e ganha significados outros, inclusive relativos à sua experiência pessoal, sem deixar de participar, por exemplo, de sistema artístico que tem suas bases na sociedade ocidental.

Assim, o artesanato se constitui inicialmente nos dizeres das crianças como "A Arte do Barro". Em seus depoimentos elas demonstram potencialidade em discorrer sobre o contexto cultural, social e econômico em que vivem. O que nos pareceu é que as crianças criam sentidos sobre arte e tais sentidos estão ancorados na sua constituição cultural, social e intersubjetiva.

Nessa perspectiva, Sarmento (2011) ressalta que as crianças têm capacidades de fazer interpretações das sociedades, dos outros e delas mesmas. Sendo assim, as crianças fazem isso de um modo que lhes é peculiar, diferente dos adultos. O que esse autor defende em seus estudos se reverbera nos dizeres das crianças, deixando claro que os padrões estéticos e de arte são variáveis, que vão de acordo com o tempo, o espaço e a cultura. O que as crianças disseram sobre arte é o que melhor representa o tempo que elas vivem. Contudo, é importante destacar que mesmo que as crianças revelem essa autonomia na construção dos sentidos elaborados, este sistema é sempre compartilhado pelos adultos.

Considerações finais

No estudo foi possível afirmar que a arte não aparece nas vozes das crianças definida pelo raciocínio, nem por uma dimensão conceitual, mas pela própria experiência. As crianças ao afirmarem que "arte é fazer peças de barro", as mesmas rompem com a visão de arte centrada nos códigos hegemônicos e diluem a famosa dicotomia erudito/popular, desmistificando uma questão propagada no ensino de arte pautada nos cânones formais da modernidade, onde a arte popular e vista como arte menor.

O artesanato defendido pelas crianças como sendo arte e os vários outros sentidos que emergiram de seus dizeres, só reforçam a perspectiva discursiva de Ferreira (2008), que argumenta serem as crianças sujeitos informantes competentes e que podem contribuir nas pesquisas que as têm como foco de estudo.

Destaca-se ainda que um dos maiores sentidos estéticos que a arte possibilita para as crianças é a capacidade de reforçar as especificidades do ser criança e da infância, dentre elas, a vontade e a abertura para experimentar o novo, o diferente, o não dado, inclusive no modo de pensar e criar. Essa discussão foi ricamente ampliada a partir dos depoimentos das crianças sobre as aulas de artes, também contempladas na pesquisa, mas, no momento não foi possível abordarmos essa marca nesse artigo.

Para concluir, a pesquisa nos revelou a necessidade de outros estudos que pensem o ensino de arte pautado nas especificidades das diversas linguagens artísticas, sem perder de vista o que dizem e pensam as crianças sobre arte e seu ensino, levando em consideração a educação estética, enxergada a partir da experiência vivida pelas crianças se estendendo e se ampliando para o contexto das aulas de arte.

Como se sabe, toda interpretação carrega sua singularidade. Dessa forma, temos claro que a compreensão que empreendemos aqui é somente uma dentro do conjunto de possibilidades de realizá-la, constituindo este estudo, portanto, como um elemento de discussão sobre a arte pelas vozes das crianças.

Bibliografia

Abramowicz, Anete & Oliveira, Fabiana. (2010). A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39/52, jan/abr. 2010. http://www.ufsm.br/revistaeduccao.

Borba, Ângela Meyer. (2006). O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* Brasília.

Barbosa, Ana Mae. (1999). *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva.

BUORO, Anamelia Bueno. (2009) *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez.

Benjamim, Walter. (1994) *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.

Corsaro, William A. (2009) Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: Müller, Fernanda & Carvalho, Ana Maria Almeida (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças* (p. 83-103). São Paulo: Cortez

Ferreira, Manuela. (2010). Ela é nossa prisioneira! – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 151-182.

Kramer, Sonia. (2006) A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica.

Lanier, Vicent. (2011). Devolvendo arte à arte-educação. In: Barbosa, Ana Mae (Org.). *Arte-educação*: *leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez. p. 43-55.

Larrosa, Jorge. (1999). *Pedagogia Profana*: *Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.

Nascimento, Maria Letícia Barros Pedroso; Faria, Ana Lúcia & Finco, Daniela. (2011). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores associados. p. 37-54.

Ostrower, Fayga. (2013). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Sarmento, Manuel Jacinto. (2008) Sociologia da infância: correntes e confluências. In: Sarmento, Manuel J.; Gouveia, Maria Cristina (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (p. 17-39). Petrópolis, RJ: Vozes.

Sarmento, Manuel Jacinto. (2011). Os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: Filho, Altino José Martins & Prado, Patrícia Dias (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.* Campinas: Autores Associados.

Silva, Everson Melquíades Araújo. (2005) *Arte como conhecimento*: *as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais de Recife.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Sirota, Régine. (2001) Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução: Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 112, p. 7-31

"PEDIR PRA TRAZER AQUI NA CRECHE, EMPRESTADA PRA GENTE": A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A TEORIA DA LINGUAGEM DE BAKHTIN, APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Maristela Pitz dos Santos[1]
Rita de Cássia Marchi[i2]
Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig[3]

RESUMO

Este artigo objetiva suscitar reflexões acerca da educação da pequena infância, em um movimento de analisar e interpretar um episódio interativo entre professoras e crianças de dois e três anos em uma instituição de educação infantil pública no município de Blumenau/SC/Brasil. O foco principal, deste episódio, está na interação das crianças com a linguagem escrita. Para compor este artigo, utilizamos conceitos da Sociologia da Infância: rotinas culturais, adultocentrismo e crianças como atores sociais; e, da Teoria da Linguagem de Bakhtin: plurilinguismo dialogizado, monologismo, enunciação e vozes sociais. O episódio interativo que analisamos é parte integrante do diário de campo de uma pesquisa de mestrado realizada em 2012 e 2013, cuja base metodológica assentou-se em ferramentas da etnografia: observação participante, diário de campo, filmagem, fotografia e análise de documentos da instituição. Concluímos que essas duas vertentes teóricas têm muito a contribuir com a educação da pequena infância em espaços coletivos. Para ambas, o papel do outro é fundamental para a constituição de cada ator social, assim, a alteridade está na base das duas teorias, como a heterogeneidade do conflito e a singularidade. São duas vertentes teóricas que ajudam a compreender melhor quem são as crianças que habitam os espaços de educação coletiva e como essas negociam os sentidos que atribuem ao mundo do qual fazem parte.

Palavras-chave

Sociologia da Infância. Teoria da Enunciação. Interações Sociais. Educação da Criança. Pequena Infância.

[1]Mestre em Educação pela FURB, com pesquisa vinculada ao Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA), na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais. Bolsista FURB. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC/Brasil e Diretora do Centro de Educação Infantil Emília Piske, contato: prazerdeler@hotmail.com.

[2]Doutora em Sociologia (UFSC/PARIS V). Professora no PPGE \FURB na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA) – Blumenau/SC/Brasil, contato: rt.mc@bol.com

[3]Doutora em Lingüística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora titular em tempo integral da FURB, atuando no curso de Letras e no Mestrado em Educação, Blumenau/SC/Brasil. Atuando principalmente nos seguintes temas: professores, ensino fundamental, ensino-aprendizagem, leitura e sistema alfabético, contato: otilia.heinig@gmail.com.

APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil tem se tornado palco de discussões acerca do ensino da linguagem escrita. Há quem defenda a antecipação e a centralidade dos trabalhos na alfabetização formal (e por vezes mecânica) nessa modalidade educativa; e há quem compreenda que a educação infantil é o espaço privilegiado para múltiplas linguagens sem privilegiar uma linguagem em detrimento de outras.

A criança, desde o nascimento, está inserida em um mundo de linguagens, marcado por signos e significados construídos e partilhados culturalmente. Assim, a criança, na interação com o outro, dota este mundo de sentidos e constrói seu mundo da vida cotidiana[4].

Neste artigo, objetiva-se suscitar discussões acerca de conceitos da Sociologia da Infância que se aproximam de alguns conceitos do filósofo da Linguagem Mikhail Bakhtin. Para compor essa discussão, apresentam-se, primeiramente, as bases teóricas da sociologia da infância (SI) e da teoria da linguagem de Bakhtin (TL), com isso balizam-se os campos para as discussões.

Em um segundo momento, traremos dados de uma pesquisa de campo sobre as interações de crianças da pequena infância com suas professoras em um episódio interativo com a linguagem escrita, para uma análise a partir dos conceitos destas duas vertentes teóricas.

Nas considerações finais, apresentam-se as contribuições que essas duas bases teóricas agregam quando se quer discutir as interações entre adultos e crianças e a negociação de sentidos atribuídos à linguagem na contemporaneidade, principalmente em contextos de educação coletiva.

BALIZANDO OS CONCEITOS

Agora iremos elencar alguns conceitos da Sociologia da Infância que se aproximam dos conceitos da Teoria da Linguagem de Bakhtin os quais nos auxiliam na compreensão de um episódio interativo entre professoras e crianças em uma instituição de educação coletiva que atende à pequena infância. Para isso, levantamos os seguintes referentes da Sociologia da Infância: *Rotinas Culturais, Adultocentrismo, crianças como Atores Sociais;* e da Teoria da Linguagem: *Plurilinguismo Dialogizado, Monologismo, Enunciação e Vozes Sociais*.

Os conceitos ajudam na interpretação das interações entre adultos e crianças no contexto de uma prática pedagógica, por isso estes conceitos serão deslocados para uma esfera específica que é a da 'sala de aula'[5].

---

[4]"'O mundo da vida cotidiana' significará o mundo intersubjetivo que existia muito antes do nosso nascimento, vivenciado e interpretado por outros, nossos predecessores, como um mundo organizado. Ele agora se dá a nossa experiência e interpretação. Toda interpretação deste mundo se baseia num estoque de experiências anteriores dele, as nossas próprias experiências e aquelas que nos são transmitidas por nossos pais e professores, as quais, na forma de 'conhecimento a mão', funcionam como um código de referência (SCHUTZ, 1979, p. 72, aspas no original).

[5]Optamos em colocar este termo entre aspas, pois na instituição de educação infantil, *lócus* da pesquisa, este termo não é utilizado, as práticas educativas ocorrem em muitos locais, as professoras utilizam o termo sala de referência para designar a sala de cada agrupamento etário.

Por Rotinas Culturais, Corsaro (2011) compreende todos os momentos em que as crianças são colocadas em situações nas quais tem a oportunidade de compreender e atribuir sentido à cultura na qual nasceram, ou seja, todas as interações que o ator social tem com os outros e com os objetos da cultura e da natureza são entendidos como Rotinas Culturais. O autor dá um destaque especial aos momentos em que adultos estão com crianças numa atitude de ensinamento, onde, em muitas situações, a quantidade de informações oportunizadas pelo adulto à criança é muito grande e esta (criança) irá, nas culturas infantis[6], junto com seus pares infantis, atribuir sentido ao que viveu com os adultos. Deste modo,

> A participação nas **rotinas culturais** começa desde muito cedo, quase desde o minuto em que as crianças nascem. [...] O Caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada (CORSARO, 2011, p. 32, grifo no original).

Nas rotinas culturais, por vezes, a relação que se estabelece com as crianças está demasiadamente centrada no adulto, não deixando margem para que a criança se expresse. Esta ação é denominada pelos estudiosos da SI de adultocentrismo. O adultocentrismo é uma forma de agir que centra todo o poder no adulto, as perspectivas são construídas pelo olhar do adulto, os sentidos aceitos são os atribuídos pelo adulto, a criança é vista como um ser passivo e que irá tão somente imitar e reproduzir o que os adultos lhe ensinam, numa relação verticalizada. A Sociologia da Infância[7] surge para opor-se a essa forma de olhar para a criança e para a sua socialização/educação. Para a SI, a criança é um ator social ativo que constrói e reconstrói o mundo no qual está inserido. Nesta perspectiva a criança é dotada de *agência*, ou seja, de competência e capacidade para agir, cabendo ao ator social adulto permitir e aceitar as contribuições que as crianças têm para as (re)construções sociais. Essa concepção de criança, como sujeito que também é dotado de poder, se aproxima do conceito de plurilinguismo dialogizado na Teoria da Linguagem de Bakhtin.

O plurilinguismo dialogizado é caracterizado por uma ação na qual todas as vozes sociais são dotadas de poder, ou seja, todas as vozes precisam ser ouvidas e consideradas nas tomadas de decisões, sem necessariamente levarem ao consenso. Isso posto, o conceito de plurilinguismo dialogizado aproxima-se do que na Sociologia da Infância se define por ator social com direito a voz e ao reconhecimento desta voz na tomada de decisões. Este é um conceito que se opõe frontalmente ao conceito de adultocentrismo, onde todo o poder está concentrado na voz do adulto, assim, o conceito de adultocentrismo assemelha-se ao conceito de monologismo na concepção de Bakhtin, pois o monologismo caracteriza-se pelo ato de considerar somente uma voz como dotada de poder. Para Bakhtin o monologismo opõe-se a alteridade e a alteridade para este autor é absolutamente indispensável para nos tornarmos quem somos "eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho que me

[6]Não é nossa intenção realizar uma discussão sobre culturas infantis neste artigo, para maiores informações sobre esta questão ver Ferreira (2002), Sarmento (2004), Corsaro (2011), Santos (2014).

[7]A Sociologia da Infância surge no contexto da reviravolta teórica das ciências sociais a partir da década de 70, quando há o 'retorno do ator' (NOGUEIRA, 1995). Neste contexto passa-se a dar uma maior visibilidade ao caráter ativo e reflexivo da conduta humana (MARCHI, 2007).

encontrar num outro para encontrar o outro em mim" (BAKHTIN apud FARACO, 2009, p. 76). Para Bakhtin, uma atitude monológica é autoritária e desconsidera a ação dos outros atores sociais:

> Neste sentido, Bakhtin se posiciona contra qualquer tendência de monologização da existência humana, isto é, de negar a existência de um outro *eu* com iguais direitos e iguais responsabilidades. Uma atitude monológica ou um modelo monológico do mundo é autocentrado e insensível às resposta do outro; não as espera e não reconhece nelas nenhuma força decisiva; pretende ser a última palavra (FARACO, 2009, p. 76, grifo no original).

Para Bakhtin (1992, p. 112), "a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados". Segundo este autor a enunciação é a unidade básica do conceito de linguagem. Para ele, a estrutura da enunciação é de base social, assim ela é constituída a partir de uma referência axiológica, ela demanda uma situação histórica definida; determinado lugar; determinado tempo histórico; determinado sujeito histórico que a recebe e que a produz; o compartilhamento de uma mesma cultura; demanda também, atores sociais plenamente identificados. Por isso, o enunciado é um ato histórico novo e irrepetível, é um acontecimento. Segundo Faraco (2009, p. 23), para Bakhtin "a consciência do falante não se orienta pelo sistema da língua, mas pelo novo, pelo irrepetível do enunciado, pelo concreto de sua singularidade, pelo horizonte social avaliativo".
Como afirma Heinig (2010, p. 19), "a enunciação é o resultado da interação entre locutor e interlocutor", assim há uma constante negociação de sentido entre estes dois atores, num processo dinâmico de plurilinguismo dialogizado. Esta autora também destaca que a instituição escolar é o espaço privilegiado para o dialogismo, ou seja, para o componente principal da linguagem onde poderá haver consenso, dissenso, convergências, mas também divergências e discordâncias numa constante negociação de sentidos. O dialogismo é constituído por muitas vozes sociais, pois tudo o que falamos está carregado de outros que já o falaram, no entanto, cada enunciação é única, pois cada sujeito é concreto e historicamente constituído. Nesta direção,

> Para Bakhtin importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante (FARACO, 2010, p. 58).

A partir da discussão teórica nos propomos, a seguir, a fazer uma conversa com um episódio interativo que nos mostra a negociação de sentido entre professoras e crianças de dois e três anos em uma instituição de educação infantil pública.

"-PEDIR PRA TRAZER AQUI NA CRECHE EMPRESTADA PRA GENTE" - as vozes sociais no contexto da educação infantil

O episódio que nos propomos a analisar é parte integrante do diário de campo de uma pesquisa de mestrado, realizada em 2012 e 2013, cujo foco foi analisar, interpretar e compreender as interações sociais de meninas e meninos de dois e três anos em uma instituição de educação infantil pública no município de Blumenau/SC/Brasil. Fizeram parte da pesquisa

15 crianças de dois e três anos e suas três professoras[8]. O foco principal da pesquisa foi as interações entre as crianças e as formas por elas utilizadas para a construção do seu mundo da vida cotidiana, com aporte teórico da Sociologia da Infância. No entanto, na geração de dados, muitos foram os registros das interações das crianças com suas professoras e destas com as crianças. Pinçamos, então, um desses episódios de interação dos adultos com as crianças para uma análise a partir dos conceitos descritos anteriormente.

No período da geração de dados, as crianças e suas professoras estavam realizando uma pesquisa sobre os artistas plásticos blumenauenses e o artista do momento era o pintor Telomar Florêncio[9]. As crianças já haviam observado, falado e realizado registros sobre algumas obras desse artista; haviam também, conhecido um pouco de sua história, da técnica utilizada por ele e expressado este conhecimento através da pintura de algumas telas coletivas e individuais. Então, as professoras descobriram que havia uma tela deste artista no saguão de um prédio da cidade e decidiram pedir a obra emprestada para expor por um tempo na instituição.

Assim, em um dos dias da geração de dados para a pesquisa, registramos uma rotina cultural na qual a professora Paloma chama as crianças para conversar, novamente, sobre as obras do artista Telomar, e propõe a escrita de uma carta para pedir emprestada uma das obras dele que está no saguão de um prédio num bairro de Blumenau. Neste momento, as crianças têm a oportunidade de uma vivência em relação à função social da linguagem escrita, a professora Paloma e a professora Popi perguntam o que as crianças querem que elas escrevam e o diálogo vai se compondo:

> O primeiro a falar é Jefferson – *Leão*.
>
> Mario - *Pode*. A professora Paloma dá sentido à palavra, neste momento ela compreende que Mario questiona se pode emprestar a obra e pergunta a ele se é isso que ele quer dizer, ele assente.
>
> Alessando – *Leão*.
>
> Professora Paloma - O que o leão tem a ver com o Telomar? - Tentando entender o sentido que as crianças atribuem a esta palavra, ela especula com a Professora Popi que pode ser que em alguma das obras do artista as crianças visualizaram um leão[10].
>
> Sonia -*Pedir pra trazer aqui na creche emprestada pra gente*.

[8]Sendo que uma das professoras substitui as outras nos períodos destinados a estudos e planejamentos, nas 'horas atividades'; cada professora tem, durante a semana, oito horas para dedicar-se a atividades sem as crianças. Assim, o grupo de crianças tem cotidianamente duas professoras. Lembrando que a educação infantil atende as crianças por 12 horas diárias e as professoras fazem uma jornada de oito horas, por isso há períodos no início da manhã e final do dia nos quais há apenas uma professora com o grupo, bem como nos intervalos para almoço e café das professoras.

[9]Artista plástico que expõe suas obras próximo ao viaduto do Anel Viário Norte na cidade de Blumenau. É considerado o mestre do surrealismo em Santa Catarina, no entanto o artista é desconhecido da maioria da população blumenauense.

[10]O universo infantil é povoado de animais, a literatura infantil contribui muito para isso; as instituições de educação infantil elegem em muitas situações projetos de pesquisa sobre animais, a TV exibe desenhos animados e filmes sobre animais destinados às crianças. Então é bem possível que as crianças estejam atribuindo sentidos as obras que já visualizaram do artista plástico Telomar Florêncio a partir do que conhecem bem, ou seja, os animais.

Jefferson -*Obrigado* - a professora interpreta que ele está agradecendo pelo empréstimo da obra).

Patrico - *Obrigado* - repete o que Jefferson falou.

Alessando - *Um lião*.

Eliardo - *O lião, a girafa*.

Patricio - *O lião*.

Sonia - *Vão pinta cobras, eu vou vê, ele vai pinta cobras*. A professora compreende que ela se refere às obras – que é a referência que as professoras fazem aos quadros do artista.

A professora Popi pergunta - Como a gente pede quando a gente quer alguma coisa?

Sonia - *Eu quero pinta a cobra* (obra).

Patrício - *Eu e o Jefferson vê a obra!*

Percebo que as crianças têm muita vontade de participar e de escrever, elas vão indicando para a professora Paloma onde ela deve escrever. Ela pergunta se eles querem escrever mais alguma coisa. - *Não*, fala Eliardo e então a professora Paloma levanta para pegar um papel e passar a limpo a carta, neste momento há um conflito entre Patricio e Eliardo, Eliardo fica protegendo o papel que a professora Paloma deixou no chão no centro da roda e Patricio quer pegar, Eliardo fala - *É meu!* e Patricio também - *É meu!*. Tenho a impressão que pelo fato da professora Paloma ter escrito o que eles iam falando eles foram sentindo-se donos (autores) do que foi escrito e consequentemente do papel e por isso o disputam. A professora Paloma passa a carta a limpo.

Neste momento, continuam na roda Patrício, Eliardo, Alessando e Eva, que aguardam o termino da escrita da carta, os demais estão em interação com outros objetos na sala ou no corredor em frente à sala.

Ao terminar de passar a limpo a carta a professora Paloma chama as crianças para ouvir o que está escrito, ela lê novamente para todos e, em seguida, pede que eles assinem a carta dizendo que eles podem escrever ou desenhar. Ela pede que todos guardem os brinquedos e afirma - Na roda de conversa não pode ter brinquedo.

Então tem início um ritual da escolha do canetão e da assinatura:

Eva pega um canetão vermelho e faz três pequenas marcações no papel; Sonia pega um canetão e escreve bem rápido a sua assinatura; Alessandro faz marcas amplas e circulares com a mão es-

> querda; Eliardo pega o canetão e faz movimento circulares amplos; Bia pequenas marcas no papel; Patrício faz pequenos desenhos;
>
> Jefferson pega o canetão e faz um movimento circular amplo e diz: -*Jefferson Galdino*; Isabella pega o canetão e com a mão esquerda faz um pequeno desenho.
>
> Percebo que ao escolher o canetão a maioria retira a tampa e a encaixa no lado oposto e depois que terminam de escrever colocam a tampa no lugar e entregam para a professora, demonstrando familiaridade com este objeto.
>
> Em seguida a professora Paloma convida para pintarem o envelope onde será colocada a carta. Quando terminam de pintar a professora Paloma fala que precisa colocar a carta no envelope. Eva pergunta por que e a professora explica que para levar no correio precisa de envelope. A professora convida então eles a levarem a carta para a Coordenadora Pedagógicado CEI que fará o papel de carteiro, pois levará a carta até o síndico do prédio onde a obra do Telomar esta exposta. Sonia é a portadora da carta e ao entregarem para a Coordenadora ela fala:
>
> *-É pras cobras (obras), eu gosto dessa cobra (obra).*
>
> Patrício - *Eu pintei!* –fala e vira a carta para mostrar onde fez a sua marca.
>
> A Coordenadora lê a carta em voz alta e pergunta - E vocês assinaram?
>
> *-Eu sou o verde!* – responde Alessandro.
>
> *- O amarelo é meu!* – afirma Sonia (Diário de Campo, 29/04/2013).

Nesta rotina cultural, a professora Paloma é a escriba das crianças, ela interpreta, escreve e reescreve conforme as crianças falam e atribuem sentido ao que querem comunicar. Nessas ações, as crianças *escrevem com a boca* e assim "experimentam a voz escrita" (BRITO, 2005a, p. VII.). Para este autor,

> O grande desafio da educação infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou letramento), construir bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito (BRITO, 2005b, p. 16).

Diante disso, podemos perceber que as professoras realizam uma ação objetivando que as crianças tenham uma experiência significativa com a cultura escrita e que percebam a função social que a escrita representa em nossa cultura. Também é possível notar que o plurilinguismo dialogizado faz-se presente nessa interação das professoras com as crian-

ças, pois elas querem que cada um se coloque, se posicione, tenha sua voz ouvida, seja autor. Assim as vozes sociais de cada criança vão tomando forma e a professora ajuda-as e negocia com elas os sentidos dados às palavras como quando Mario responde ao questionamento da professora com outro questionamento - *Pode?* a professora imprime a essa enunciação um sentido e compreende que ele quis perguntar se a obra pode ser emprestada, nesta direção,

> A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1992, p. 95).

E também:

> Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (...) A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma "contrapalavra" (RECHADAN, s/p, 2003, aspas no original).

Percebemos essa mesma ação da professora quando Jefferson fala – *Obrigado* e Patrício o segue falando a mesma palavra. Para compreender os sentidos que as crianças atribuem às palavras, a professora fica atenta ao verbal e ao não verbal, ou seja, ao que as crianças dizem, mas também a entonação que as crianças dão, a suas expressões faciais, a forma como elas olham para as demais crianças e para as professoras, os silêncios que se fazem, pois "atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage" (FARACO, 2009, p. 43). Logo,

> Compreender não é uma mera experienciação psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de decisão diante do texto (FARACO, 2009, p. 42).

Percebe-se, ainda, a atitude responsiva ativa de Patrício ao aderir à ideia de Jonathan e repetir seu enunciado. Então, ao ouvir o que Jonathan falou Patrício tem uma atitude de concordância com o que foi exposto pelo colega de grupo numa ação de compreensão ativa. A compreensão responsiva ativa é designada por Bakhtin (1997, p. 291) como "a fase inicial e preparatória para uma resposta".

Podemos, então, inferir que, nesse auditório social, há uma distribuição do poder de forma equitativa. Podemos, ao interpretar as ações das crianças e da professora Paloma, perceber a metáfora da ponte (BAKHTIN, 1992, p. 113), ou seja, ela lança as palavras como pontes para as crianças e dá apoio as palavras lançadas pelas crianças num esforço constante de atribuição de sentido. Demonstrando que, para ela, é importante a expressão/enunciação das crianças. Assim, há, neste excerto uma interação horizontal entre as professoras e as crianças, na qual todas as vozes são ouvidas, consideradas e negociadas na direção de compreender os sentidos que as crianças atribuem às palavras e com estas compõem os enunciados.

Podemos compreender, então, que todas as falas das crianças são plurilinguismos dialogizados, pois seus enunciados estão carregados de vozes sociais: de sua família, de suas professoras, de outras crianças, de personagens de histórias infantis, de personagens de desenhos animados, etc. Pois,

> [...] "o verdadeiro ambiente de um enunciado" é o plurilinguísmo dialogizado (são as fronteiras) em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que se vão também formando novas vozes sociais (FARACO, 2010, p. 58, aspas no original).

A partir dos conceitos da Sociologia da Infância, destacados anteriormente, podemos afirmar que as ações das professoras se deram em conjunto com as crianças, ou seja, elas pensaram a proposta de modo que todas as crianças tivessem participação ativa, distanciaram-se então do adutocentrismo. Na mesma direção empoderaram as crianças e valorizaram suas ações, acreditando na competência e na capacidade delas em atribuir sentido à escrita da carta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas respostas das crianças às questões levantadas pelas professoras, as crianças apresentaram-se como interlocutores ativos. E demonstraram toda sua competência e capacidade de entendimento do que estava sendo proposto. Na mesma direção, as professoras evidenciaram que compreendem as crianças como atores sociais competentes e cheios de possibilidades de atribuição de sentidos. Assim, no episódio interativo analisado percebemos muitas vozes sociais sendo convidadas a participar dos enunciados, nesta direção foram negociados os sentidos atribuídos pelo outro.

Percebemos que essas duas vertentes teóricas da Sociologia da Infância e da Teoria da Linguagem de Bakhtin têm grandes contribuições a dar à Educação da pequena infância, no que se refere ao papel do outro na constituição de cada sujeito, a atribuição e negociação de sentidos e também a necessidade de nas rotinas culturais manter como foco a alteridade para com as crianças.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* . Resolução CNE/CEB 05/2009. Brasília, DF

BRITO, Luiz Percival Lemes de. Prefácio (2005 a). In: FARIAS, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SO: Autores Associados

BRITO, Luiz Percival Lemes de (2005 b). Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIAS, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância.* Campinas, SO: Autores Associados

CORSARO, William A (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed

FARACO, Carlos Alberto (2009). *Linguagem &diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola

FERREIRA, Maria Manoela Martinho (2002). "- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos*!"– as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância*. Tese de doutoramento. Porto. FPCE-UP

HEINIG, Otília Lizete de Oliveira Martins (2010). "Muito bem. Agora, eu quero fazer um questionamento pra vocês": conversa entre quem ensina e quem aprende. *In*: HEINIG, Otília Lizete de Oliveira Martins; FRONZA, Cátia de Azevedo (orgs.). *Diálogos entre linguística e educação: a linguagem em foco*. Blumenau: EDIFURB

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida (2003). Dialogismo ou polifonia? *Revista Ciências Humanas*, Taubaté, v. 9, n. 1

SANTOS, Maristela Pitz (2014). *"Eu tô bem alta, eu tô bem grande, eu tô mais grande!"– interações sociais de crianças de 2 e 3 anos em contexto de educação infantil.* Dissertação de Mestrado, SC – Blumenau

SARMENTO, Manuel Jacinto (2004). As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade**.** In SARMENTO, M. J. E CERISARA A. B. *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação.* Porto: ASA.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS OLHARES DE PROFESSORES E DE CRIANÇAS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Nanci Helena Rebouças Franco[1]
Fernando Ilídio da Silva Ferreira[2]

RESUMO

O presente artigo trata sobre as relações étnico-raciais na educação infantil. As pesquisas sobre a referida temática vem crescendo sobretudo a partir do final da década de 90, inclusive na perspectiva de compreensão de que a criança é produtora de sua própria cultura, enquanto ser histórico-social. Logo, este artigo tem como objetivo geral analisar as concepções de professores e crianças sobre as relações étnico-raciais vivenciadas na educação infantil em Salvador/Brasil, fazendo um contraponto com o que ocorre em Braga/Portugal, com o intuito de subsidiar a construção de estratégias pedagógicas para trabalhar as questões étnico-raciais no espaço da escola e/ou creche. Parte-se do pressuposto de que as relações raciais na educação infantil são pautadas na fala das crianças que denunciam os episódios de discriminação racial vivenciados na escola e pelo silêncio dos professores que não sabem como proceder diante desses episódios. Do ponto de vista teórico-metodológico parte-se de uma análise predominantmente qualitativa de cunho exploratório. Os resultados preliminares apontam que não há discussão sobre a questão racial e/ou a mesma é incipiente nas escolas pesquisadas. Logo, espera-se que esse estudo possa suscitar novas reflexões sobre a temática a partir da compreensão de que educar para as relações étnico-raciais é um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e conseqüentemente no espaço da escola.

Palavras-chave

Crianças. Educação Infantil. Estratégias Pedagógicas. Relações Étnico-Raciais.

[1] Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. Email:nancihrfranco@gmail.com

[2] Professor Associado da Universidade do Minho (UMINHO), Portugal. E-mail: filidio@ie.uminho.pt

1 INTRODUÇÃO

> Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar" (NELSON MANDELA)

Venho pesquisando sobre as relações raciais na educação desde 1995. Inicialmente trabalhando com o processo de construção de identidade étnico-racial (FRANCO, 2001), e em seguida com a diversidade étnico-cultural vivenciada no espaço da escola (FRANCO, 2008) tomando como sujeitos de investigação os alunos do ensino fundamental, especificamente do 6º ao 9º ano.

As minhas inquietações sobre as relações étnico-raciais na educação infantil surgiram a partir das vivências como mãe/pesquisadora ao observar o cotidiano das escolas e especialmente o que ocorre na educação infantil no trato das questões raciais - a (in) visibilidade do patrimônio cultural negro e indígena, bem como o silêncio dos professores diante os conflitos étnico-raciais que ocorrem nessa etapa da educação básica. A experiência como professora no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e posteriormente na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), fortaleceu a ideia de investigar a referida temática. Os relatos de estudantes/ professores em formação e dos estudantes/professores em serviço - dos cursos de licenciatura, e em especial do curso de Pedagogia – trazem à tona uma realidade evidenciada na literatura produzida sobre as relações raciais na educação infantil, mas que causam estranheza para a maioria dos estudantes ao perceberem que racismo, preconceito e discriminação racial estão presentes também na educação infantil. Isso se explicita no cotidiano da sala de aula a partir da relação estabelecida entre professor-criança, entre as próprias crianças, entre as crianças e os outros sujeitos que fazem parte da escola – na roda de conversa, na contação de histórias, no momento da escolha dos papéis nos eventos, nas "brincadeiras", nos apelidos, nos desenhos, entre outros. Esses estudantes/professores também falam sobre as dificuldades em trabalhar com a discussão da questão racial nessa etapa da educação básica, uma vez que a própria Universidade não cumpre o seu papel na formação inicial e continuada dos mesmos.

Enfim a decisão de aprofundar a discussão sobre as relações raciais na educação infantil parte da clareza da necessidade de educar para as relações étnico-raciais a partir da educação infantil, "primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 2013). Isso certamente contribui para relações mais harmônicas entre negros e brancos. Os negros porque terão acesso ao seu patrimônio histórico e cultural, o que contribui para uma auto-estima positiva e identidade étnico-racial fortalecida, o que traz reflexos para o seu processo de construção de conhecimento, bem como para melhoria da relação estabelecida com os outros atores que fazem parte do espaço da escola – professores, colegas, funcionários. Os brancos, porque vão poder compartilhar os conhecimentos produzidos por outros grupos étnicos, estimulando o respeito a outras culturas e a convivência pacifica.

Diante o exposto, surgiu a pesquisa, em andamento, que se propõe a discutir: Quais as concepções de professores e crianças sobre as relações étnico-raciais vivenciadas na educação infantil em Salvador/Brasil e em Braga/Portugal? E de que maneira essas concepções podem colaborar na construção de estratégias pedagógicas para educar para as relações raciais, levando em consideração as especificidades das cidades a serem pesquisadas? Parte-se do pressuposto de que as relações raciais na educação infantil são pautadas na fala das crianças que denunciam os episódios de discriminação racial vivenciados na escola e pelo silêncio dos professores que não sabem como proceder diante desses episódios. Isso acarreta uma auto-estima fragilizada que influencia no processo de construção

de identidade étnico-racial e consequentemente nas relações estabelecidas nos diversos grupos sociais que as crianças fazem parte

A referida pesquisa é importante porque articula relações raciais e educação infantil, campo ainda carente de pesquisas, ao propor capturar as concepções de professores e crianças de Salvador (Brasil) e Braga (Portugal) do que é vivido/produzido no espaço da escola no que tange ao pertencimento étnico-racial. Além disso, propõe estratégias pedagógicas que ao trabalhar a auto-estima das crianças, fortalece o seu processo de construção de identidade étnico-racial propiciando relações sociais mais harmônicas entre os diferentes. Ressalta-se que este artigo traz apenas os resultados preliminares das primeiras incursões no campo de investigação.

2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Brasil possui longa tradição de estudos sobre o negro que remonta ao final do século XIX e que ganha força no século XX, sobretudo na Sociologia e Antropologia, com o objetivo de compreender a realidade da população negra brasileira. Entretanto, a discussão sobre as relações raciais e educação se torna mais significativa a partir do final da década de 70, momento em que começa a estruturação dos programas de pós-graduação em educação (QUEIROZ, 2007).

As pesquisas sobre as relações raciais na educação infantil (E.I) são ainda mais recentes e vem crescendo gradativamente a partir do final da década de 90 (GODOY, 1996; DIAS, 1997,2007; CAVALLEIRO, 1998; DAMIÃO, 2007; ABRAMOWICZ ; OLIVEIRA, 2010). Isso é conseqüência do próprio interesse em pesquisas que tratam sobre E.I no Brasil, resultado das mobilizações da sociedade civil pelos direitos das crianças pequenas.

A família é o primeiro grupo social que o indivíduo participa. É a partir da família que a criança começa a se constituir como sujeito e construir aprendizagens significativas. De acordo com Gomes (1995, p. 87):

> A criança, em idade bastante precoce, inicia sua aprendizagem de hábitos, usos, costumes, valores, papéis sociais e de gênero, atitudes e, sobretudo uma modalidade de língua materna, além de desenvolver as bases da personalidade e da identidade. Tudo isso acontece no interior do grupo doméstico, e quase sempre já está bastante estabelecido antes de principiar sua vida escolar.

Sendo o grupo familiar alicerce na vida do indivíduo é nele que se tem a apreensão da condição de classe, de gênero e mesmo de pertencimento racial. Em outras palavras, é a partir do referencial de família que o ser humano começa a se construir como um ser social e a compreender o seu lugar no mundo. Nesse sentido, tudo o que vivencia depende também do "lugar" que a sua família ocupa: origem, condição de classe, religião, opções político-partidárias, pertencimento racial.

Em relação a família negra, Gomes e Gebara (2011) afirmam que, "além de formar as crianças para a vida em sociedade, terá que prepará-las para condições especiais, pois a criança negra terá que enfrentar desde a mais tenra idade situações de discriminação e racismo". (GOMES; GEBARA, 2011, p. 14-15). O grande problema é que sendo fruto de uma sociedade racista, a família reproduz o racismo e discriminação racial que se perpetua ao longo da história da humanidade; além de ter uma relação de tensão com a escola.

Essas crianças chegam ao espaço da escola que é permeado pela diversidade cultural. Apesar disso, as suas especificidades normalmente não são consideradas – a sua historicidade, o contexto no qual elas estão inseridas, o modo como organizam e constrõem a vida, a sua ambiência familiar, o seu bairro, suas experiências, o seu modo de falar, de vestir, sua religião, sua condição de gênero, o seu pertencimento racial. Isso faz com que a relação entre a família e a escola seja marcada por tensões, especialmente no que diz respeito ao trato da questão racial. Cunha Jr (1987, p. 2) afirma:

> Em todas as situações nos parece haver uma indecisão dos pais, devido, em parte, ao fato de eles não acreditarem na existência do racismo brasileiro, ou por procurarem sistematicamente nega-lo, pois admiti-lo é admitir a condição de ser inferior. Outro motivo da indecisão relaciona-se aos resultados do protesto motivado pela injustiça sofrida. Primeiro, que a experiência mostra que tal protesto não é levado em conta por ninguém. Segundo, porque ficam por vezes com medo da criança ficar marcada e ser perseguida.

Embora as desigualdades raciais não se iniciem na escola, nela encontra um terreno fértil para se reproduzir. É na escola, enquanto lócus do saber formal, que as crianças passam a maior parte do tempo – aprendendo a historiografia oficial que via de regra ressalta a figura do herói, bom, belo e branco em detrimento do patrimônio cultural de outros povos, especialmente do povo negro. Esse modelo influencia fortemente a auto-estima e consequentemente o processo de construção da identidade das crianças negras (e brancas), causando distorções imensas na sua formação, e comprometendo as relações estabelecidos socialmente, bem como o seu processo de construção de conhecimento, haja vista os inúmeros estudos que tratam especificamente do fracasso escolar de crianças negras.

A escola é o espaço por excelência onde o patrimônio cultural pela humanidade deve ser partilhado, levando em consideração as diferentes culturas que entraram na formação da sociedade, um lugar da participação e do exercício da cidadania, rompendo com o a "'branquitude normativa', concebida aqui como discursos imagéticos que atuam para estabelecer o branco como padrão de humanidade" no universo escolar. Para tanto, é necessário que a história seja contada a partir de várias perspectivas, dando visibilidade às diferentes culturas no universo escolar e atentando ao que apregoa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quando diz: "o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil" (BRASIL, 2009, p. 10).

No Brasil, a Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9394/96- aparece como a grande possibilidade de promover uma educação que valoriza a diversidade ao tornar obrigatório:

> o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, art. 24, §1º).)

Gomes (2009, p. 40) afirma que: "A Lei e as Diretrizes entram em confronto com o imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais". Logo, apesar da obrigatoriedade legal e da compreensão da importância da Lei, existe uma banalização no processo de implementação da mesma. Apesar do discurso politicamente correto, a questão racial aparece apenas em datas comemorativas (13 de maio, 20 de novembro) ou são experiências pontuais de alguns professores, comprometidos com essa discussão.

No que diz respeito a educação infantil, Cavalleiro (2003, p. 72) em sua obra "Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil", diz:

> A familiaridade com a dinâmica da escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isso é bastante perceptível quando analisado

> o comportamento não verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco. Nelas é natural o contato físico, acompanhado de beijos, de abraços e de toques.
>
> Isso é visível no horário da saída, quando os pais começam a chegar para pegar seus filhos. A menina Solange (branca) despede-se da professora com um beijo e esta retribui.
>
> Observando o término de um dia de aula, foi possível contabilizar um número três vezes maior de crianças brancas sendo beijadas pelas professoras em comparação às crianças negras: dez crianças brancas para três negras.

Diante do exposto, percebe-se a dupla exclusão da criança negra na educação infantil, levando em consideração a realidade brasileira. A exclusão do ponto de vista de acesso, uma vez que há um reduzido número de vagas na rede pública destinada a este segmento; bem como a exclusão por conta da pertinência racial que fica evidente a partir do tratamento diferenciado dado às crianças negras no espaço escolar.

3 OLHARES DE PROFESSORES E DE CRIANÇAS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

> Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre. (BENTO; DIAS, 2012, p. 9)

Do lado de cá (Brasil) a menina de 4 anos voltava da escola e fazia questão de ir pela sombra. Quando questionada ela explicou: "Eu não quero ir pelo sol para não ficar mais pretinha. Senão os meus coleguinhas não vão gostar mais de mim".
Do lado de lá (Portugal), numa roda de conversa um pesquisador negro contou que ia andando pela rua quando uma criança com aproximadamente 3 anos e que estava no colo da mãe falou "preto da Guiné lava a cara com café". Estupefato ele andou mais rápido e perguntou à mãe se ela tinha ensinado aquela cantiga à criança. A mãe rapidamente explicou que ela não tinha ensinado e que a criança deveria ter aprendido com outras pessoas.
Os dois fatos acima reforçam o que Fazzi (2004) aponta "as crianças entre 4 e 5 anos desenvolvem algum tipo de conceituação ou identificação racial". No primeiro caso a identificação racial está associada a negativação do seu pertencimento racial, uma vez que para ser aceita socialmente é necessário se afastar dos fenótipos de negritude, como a cor da pele. No segundo caso, a constatação da negritude pelo olhar do outro, no momento em que as diferenças são estabelecidas, conforme explicita Gomes (1995).
É fato que as crianças se expressam ao perceber as diferenças raciais. Um bom exemplo de identificação racial aconteceu no processo de observação em um turma de crianças de 3 e 4 anos em determinada escola portuguesa. Cheguei na turma junto com outros pesquisadores e começamos a transitar pelas diversas atividades que as crianças estavam realizando. Uma das crianças (M, 4 anos) virou para mim e disse: "Eu sou branca, a Nanci é preta" e uma segunda criança, visivelmente a única com ascendência negra, se apressou em dizer: "E eu sou mulatinha" (F, 4 anos). O interessante é que nenhuma intervenção tinha sido feita, ou seja, apenas a minha presença enquanto negra suscitou a necessidade de demarcação de pertencimento racial entre as crianças. Depois disso, elas continuaram a desenvolver as suas atividades normalmente.

Brandão (1986, p 7) afirma que "O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou". O problema é que essas diferenças são muitas vezes concebidas como inferioridade. Transitando nos diversos grupos sociais, a criança aprende a valorar positivamente o que está relacionado com a matriz cultural branca - o branco é o bom, bonito, limpo, inteligente [...] - em detrimento das outras matrizes culturais, especificamente a africana – o negro é ruim, feio, sujo, burro [...].

Do lado de cá (Brasil) V., menina negra (5 anos) chora e diz que não vai ser a rainha do milho porque é preta, uma vez que no imaginário social o ideal de beleza é branco; logo uma menina negra não pode ser rainha do milho. Enquanto isso A. um menino branco (5 anos) chama o coleguinha de carvão, dando uma conotação negativa ao fenótipo cor da pele.

Do lado de lá (Portugal) Y. (5 anos) diz que o coleguinha o chamou brincando de macaco. As 'brincadeiras" feitas entre as crianças mexem com a auto-estima das crianças negras, o que as faz engrossar o número de crianças que fracassam na escola e que são majoritariamente meninos. Este garoto é português com ascendência angolana e tem dificuldade de interação com as outras crianças. Por outro lado, I. (menina, 5anos) inicialmente não quis tocar em um coleguinha negro. Esse fato merece uma observação mais cuidadosa, pois, é necessário entender o porquê do medo do toque do outro.

As crianças recebem tratamento diferenciado desde a idade mais tenra. Oliveira (2004) mostra que tratamento diferenciado é dado a bebês brancos e negros. Cavalleiro (2000), discute o processo de socialização das crianças negras e do repertório que elas aprendem na escola (e eu acrescento na família), além do tratamento diferenciado que elas recebem (a quantidade de toque, de carinhos , de elogios), o que contribui para minar a sua auto-estima, dificultando o seu processo de construção de identidade étnico-racial.

As próprias cantigas, lenga-lengas cantadas pelos adultos e consequentemente pelas crianças desde a mais tenra idade se encarregam de reforçar... No Brasil, a famosa canção de ninar que embalou diversas gerações: "Boi, boi, boi da cara preta, pega essa menina que tem medo de careta". Em Portugal, o lenga-lenga: "O preto fuma charuto, charuto já ele é, o preto fuma charuto, ao canto da chaminé"

A professora M. reforça a crença de que não há conflitos étnico-raciais na E.I "Eles são muito pequenos, brincam todos juntos. Não fazem diferença entre si", o que já foi rechaçado anteriormente. Segundo a referida professora não há necessidade de trabalhar a questão étnico-racial com os seus alunos porque não tem alunos negros. Já o Professor J. afirma "Sinto a necessidade de trabalhar com a questão racial, em uma escola de maioria negra, mas, não sei por onde começar".

Na prática efetiva o que paira na escola é o silêncio diante dos conflitos raciais. Os professores se calam porque não tem subsídios para se posicionar e, essa ausência de posicionamento faz com que a criança branca se sinta superior e a criança negra seja considerado inferior. Isso porque o silêncio funciona como a aceitação tácita do insulto, do xingamento e mesmo a aceitação velada da suposta superioridade de uns em detrimento de outros. De acordo com Franco (2000, p. 173-174)

> Conhecer suas raízes dá mais segurança aos alunos negros, além de contribuir para melhorar a auto-estima [...] Reconstruir a história dos afro-brasileiros é fundamental, no sentido de apropriá-los de um legado cultural que é apagado no discurso da escola. Enfim, é dar visibilidade a esses sujeitos, expropriados do seu passado, marginalizados no seu presente e incertos quanto ao seu futuro.

Acredita-se que o processo de formação inicial e continuada de professores possa fazer uma diferença significativa no trato das questões raciais na educação infantil. Uma parcela significativa de professores que estão na ativa nas redes pública e privada de ensino não tiveram na sua formação inicial disciplinas que contemplassem a história e cultura africana e afro-brasileira ou mesmo a educação para as relações raciais. Para reverter esse quadro é preciso repensar o currículo dos cursos a fim de incluir disciplinas obrigatórias que tratem dessas temáticas, uma vez que m algumas Universidades existem disciplinas optativas que supostamente cumprem essa função. A própria Resolução 1 (2004, p. 31) coloca a necessidade que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais sejam observadas por Instituições que fazem formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, apontam que

> As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

A formação inicial (responsabilidade da Universidade), e/ou a formação continuada (responsabilidade da Universidade e também dos sistemas de ensino) por si só não garante a implementação da Lei 10. 639/03. É necessário uma mudança de mentalidade do docente o que se configura como uma tarefa mais complexa. Um bom exemplo é a questão religiosa que se destaca como um dos entraves no fazer pedagógico dos professores. Há uma dificuldade em entender que o aspecto religioso é parte integrante da história e cultura africana e afro-brasileira, um aspecto fundamental, mas que não se encerra em si mesmo e que como conhecimento deve ser partilhado no espaço da escola laica. Pinto (2007) nos fala da necessidade de uma educação para a convivência pacífica entre as religiões que

> requer do educador uma abertura para o diálogo, a revisão de certos conceitos que, ao longo do tempo foram enraizados; requer também estudo, pesquisa, mas sobretudo a ruptura com visões e posturas racistas, etnocêntricas, preconceituosas. A educação deve contribuir para que a pluralidade religiosa existente em nossa sociedade seja respeitada dentro da escola.

Lima e Santos (2009, p. 271) afirmam que o professor pode "sustentar um discurso político sobre a questão racial nas escolas, mas isso não implica uma ação e comprometimento reais do professor no atendimento à proposta." Diante disso, fica o questionamento: Como aliar um discurso competente com ações que sejam correspondentes entre os nossos professores? Quais os desafios para se pensar nas relações étnico-raciais na educação infantil?

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAR PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

As estratégias pedagógicas apontadas levam em consideração os documentos oficiais, a exemplo da Lei 10. 639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (DCNEI's, 2009), a cartilha "Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial, bem como as pesquisas na área

As estratégias normalmente utilizadas para trabalhar as relações raciais com crianças pequenas tem sido: roda de conversa, contação de histórias, utilização de vídeos/filmes, música, desenhos diversos (arvore genealógica, retrato, auto-retrato), teatro, brincadeiras com bonecas, atividade de pesquisa, produção de textos coletivos, capoeira, oficina de trançado de cabelo, resgate das brincadeiras, conforme apontando

Essas estratégias propiciam momentos significativos de resgate da ancestralidade, conhecimento de si mesmo, da história do seu lugar - estado, cidade, o bairro - e das diferentes pessoas que o construíram, do fortalecimento da identidade étnico-racial e de possíveis conflitos raciais, entre outros. E cumprem o seu papel de propiciar momentos onde as diversidades sejam contempladas no espaço da sala de aula, fim de alcançarmos o que diz a nossa Ex-Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial:

> O que se espera é que os mais jovens, que estão tendo acesso ao conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, que nenhum de nós de gerações anteriores recebeu, possam contribuir de forma mais efetiva para um Brasil democrático, pautado no respeito à diversidade. Um Brasil que acredite na igualdade racial, porque valoriza suas matrizes africanas; porque reconhece as contribuições da África e de seus descendentes para a formação do país. (LUIZA BAIRROS, 2013)

Enfim, estas estratégias permitem o que compreendemos como "educar para as relações raciais" ou seja, trabalhar a auto-estima das crianças, fortalecer o seu processo de construção de identidade étnico-racial, construir relações sociais mais harmônicas entre os diferentes, o que colabora na construção de uma sociedade plural.

5 CONCLUSÃO

Os resultados preliminares apontam alguns achados que ainda carecem de aprofundamento, a saber: não há discussão sobre a questão racial e/ou a mesma é incipiente nas escolas pesquisadas; as crianças apontam conflitos étnico-raciais, o que faz um contraponto com o silêncio dos professores.; fragilidade na formação dos professores que não inclui discussões sobre a questão étnico-racial; desconhecimento de estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para trabalhar a questão étnico-racial na educação infantil. Espera-se que esse estudo possa suscitar novas reflexões sobre a temática a partir da compreensão de que "educar para as relações étnico-raciais" é um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e conseqüentemente no espaço da escola, o que colabora na construção de uma sociedade anti-racista. E isso deve ser compromisso político de todos – Estado, Movimentos Sociais, Universidade, Escola, Comunidade, Família, pois, como diz o provérbio africano: "É necessário uma aldeia inteira para educar uma criança".

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A., & OLIVEIRA, F. (2010) Infância, raça e paparicação. *Educação em Revista*. v. 26, n. 2, ago.

___ (2012) As relações étnico-raciais e a Sociologia da Infância no Brasil; alguns aportes In: *Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos jurídicos, políticos, conceituais*. São Paulo: CEERT.

BRANDÃO, C. R. (1986) *Identidade e Etnia:* construção da pessoa e resistência cultural. Rio de Janeiro: Brasiliense.

BRASIL. (2006) Congresso Nacional. *Lei 10 639/2003.*Consultado em Janeiro, 01, 2006 em: <http://www.planalto.gov.br>.

BRASIL. (2004) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.* Brasília: MEC.

BRASIL. (2010) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasilia: MEC.

BRASIL. *LEI Nº 12.796, DE 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Consultado em Dezembro, 15, 2014 em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>.

CAVALLEIRO, E. (1998). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.* Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

CUNHA JR, H. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. *Cadernos de Pesquisa.* 1987. Consultado em Setembro, 15, 2015 em: **<**http://www.fcc.org. br/pesquisa/ publicacoes /cp/ arquivos/656.pdf>.

DAMIÃO, F.de J.. (2007) *Primeira Infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro-Salvador.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

DIAS, L.R.(1997) *Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil. Três Escolas. Uma questão. Muitas respostas.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Brasil.

___ (2007) *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo.* Tese de Doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, Brasil.

FRANCO, N. H.R.. (2000) *Negras Imagens: um estudo sobre os alunos negros da Escola Tereza Conceição Menezes, no bairro da Liberdade/Curuzu*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

___ (2008) *Educação e Diversidade Étnico-Cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães.* Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

GODOY, E. A.DE. (1996) *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso a luz da teoria piagetiana*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

GOMES, N.L. (1995) *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições.

___ (2009) Limites e Possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.* Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll Actioonaid.

GOMES, N.L., & GEBARA, T.A. A. (2011) Gênero, Família e Relações Étnico-Raciais: um estudo sobre as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas provedoras nas relações que estabelecem com a educação de seus filho (as). *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais.* Salvador.

PINTO, V.O. P. (2004). Educação para a convivência pacífica entre as religiões. *Pasta de Texto da Professora e do Professor*. Salvador: SMEC.

QUEIROZ, D.M. (2007). A pesquisa sobre o negro no ensino superior no norte-nordeste do Brasil. In*: Formação do Pesquisador em Educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude*. Maceió: EDUFAL.

SILVA JUNIOR, H., BENTO, M.A. S. & CARVALHO, S. P. DE. (2012). *Educação Infantil e práticas promotoras da Igualdade Racial*. São Paulo: CEERT. Instituto Avisa Lá.

AVÓS E NETOS NA LITERATURA INFANTIL: PRESENÇA, AUSÊNCIA E MORTE

Newton Freire Murce Filho[1]

Resumo

Neste trabalho apresento parcialmente os resultados de uma pesquisa que desenvolvo sobre as representações de configurações familiares em livros ilustrados altamente recomendados e publicados recentemente no Brasil, nos Estados Unidos, no Canadá, na Inglaterra e em Portugal. O recorte que exponho refere-se particularmente às relações entre avós e netos em livros brasileiros e portugueses. Dois aspectos principais são destacados: primeiramente, a forte presença de avós diferentes da maioria dos tradicionalmente mostrados em livros ilustrados para crianças, ou seja, senhores e senhoras que, ainda que se mantenham ajudando na criação dos netos ou contando histórias, também se aventuram na realização de seus próprios desejos e sexualidade ou mesmo de suas travessuras. Outro aspecto destacado é a questão da morte e/ou da ausência dos avós. Essa ausência acaba por se presentificar por meio de uma falta que, por sua vez, se faz representar por meio de significantes que marcam as relações entre as diferentes gerações. Um efeito desse funcionamento é que esses significantes desempenham função importante na elaboração da perda e de uma certa "travessia" que constitui o luto.

Palavras-chave

Literatura Infantil; Avós; Netos; Ausência; Morte.

[1] UFG (Universidade Federal de Goiás), Brasil, newtonmurce@yahoo.com.br

Neste trabalho apresento resultados parciais de uma pesquisa que se iniciou em 2011, durante uma visita ao *The Centre for Research in Young People's Texts and Cultures*, da Universidade de Winnipeg, no Canadá, com auxílio de uma bolsa do *Understanding Canada Program*, do governo canadense. Na ocasião, iniciei uma investigação de livros ilustrados altamente recomendados e recentemente publicados no Canadá e no Brasil (desde 2007), observando os modos como novas configurações familiares estariam neles representadas. Nos anos seguintes (2012 – 2016) passei a investigar também livros publicados nos Estados Unidos e, mais recentemente, na Inglaterra, em um trabalho desenvolvido como bolsista do governo alemão, na *International Youth Library*, em Munique, entre setembro e novembro de 2015. Na mesma oportunidade, dei início à inclusão de livros publicados em Portugal. Sou grato pelas duas bolsas recebidas.

Nessa pesquisa mais recente, a partir de 2015, ampliei o escopo de observação e análise, focalizando não apenas a inclusão da diversidade nos modos como novas configurações familiares são ou não representadas nos livros pesquisados, mas também nos modos como se revelam representações de gênero (particularmente representações de menino e de menina), de etnias, de sexualidade e de corpo. As análises têm apontado para, por um lado, a manutenção de representações tradicionais de família, gênero, sexualidade, corpo e de etnias. Ao mesmo tempo, porém, comparece em algumas obras dos diferentes países a inclusão da diversidade, em suas variadas dimensões.

O enquadramento teórico dos trabalhos que venho realizando compõe-se de estudos no campo interdisciplinar da literatura infantil (Hunt, 1995) que se baseiam na análise de conteúdo crítica (Reynolds, 2005; Nikolajeva, 2010; Grenby & Reynolds, 2011; Reynolds, 2009; Nodelman, 2008). No que diz respeito às investigações sobre representações de gênero, tenho me baseado em trabalhos no campo da teoria *queer* (Flanagan, 2008; Pugh, 2011; Abate & Kidd, 2011; Adams, Walker, & O'Connell, 2011; Sunderland & McGlashan, 2012).

Metodologicamente, a análise qualitativa dos livros centraliza-se nos diversos modos como se dão as relações entre ilustrações e palavras (Nodelman, 1992, 1996), assumindo-se ambas como "significantes". Nessas relações entre imagens visuais e textos verbais, são observados, por exemplo, os significantes que determinam, silenciam ou que circulam entre as figuras de "pai", "mãe", "menino", "menina", "avô", "avó", "tio" e "tia". Os modos como se dá o funcionamento da linguagem nos textos constitui, portanto, foco principal de interesse na análise das obras.

O recorte dos resultados que ora proponho apresentar refere-se particularmente às relações entre avós e netos. Dois aspectos principais são destacados: primeiramente, a forte presença de avós diferentes da maioria dos tradicionalmente mostrados em livros ilustrados para crianças, ou seja, senhores e senhoras que, ainda que se mantenham ajudando na criação dos netos ou contando histórias, também se aventuram na realização de seus próprios desejos e sexualidade ou mesmo de suas travessuras. Outro aspecto destacado é a questão da morte e/ou da ausência dos avós. Essa ausência acaba por se presentificar por meio de uma falta que, por sua vez, se faz representar por meio de significantes que marcam as relações entre as diferentes gerações. Um efeito desse funcionamento é que esses significantes desempenham função importante na elaboração da perda e de uma certa "travessia" que constitui o luto.

Comecemos com os avós diferentes que vivem suas travessuras. De acordo com a pesquisadora Ann Alston (2008), atualmente, enquanto o conceito de família nuclear permanece forte, há cada vez mais uma maior aceitação de famílias alternativas, bem como um crescimento de famílias estendidas, em que a presença e atuação dos avós é de grande importância, o que pude constatar nas análises dos livros desta pesquisa, publicados no Brasil, no Canadá, nos Estados Unidos, na Inglaterra e em Portugal. Segundo Alston (2008), ao mesmo tempo em que dependemos ideologicamente do mito da família, nós estamos também começando a reconhecer sua diversidade. Porém, há um paradoxo: a família mudou consideravelmente nos últimos 200 anos, mas ainda assim, nossa maneira de abordá-la e

nossa atitude em relação a ela quase nada mudou. E isso também acontece nas representações familiares dos livros para crianças, nas quais o mito da família ideal, perfeita, é operante. A literatura para crianças, segundo Alston (2008), embora possua potencial revolucionário, é, em termos de família, cronicamente convencional.

Focalizando então a atenção nos avós que aparecem nas obras analisadas nesta pesquisa, em se tratando daqueles que apreciam uma vida com aventuras, o livro canadense *Silas's seven grandparents* (Horrocks, 2010) constitui um exemplo interessante. Nele, as figuras do pai e da mãe quase não desempenham papel predominante na história. "Quase" porque, não fosse a decisão da partida deles para uma viagem a negócios, o enredo da história não poderia se desenvolver. Por causa dessa decisão, todos os sete avós de Silas resolvem convidá-lo para ficar com eles e, daí, estabelece-se um conflito: com quem ficar. O que se revela de maneira evidente na história é o amor que dá sustentação a toda a família de Silas, incluindo nessa família todos os sete avós, que participam ativamente da vida do garoto, seja por meio de diversas atividades esportivas, de cuidados com a saúde, visitas a museus, planetário, shows, acampamentos etc. Todos os sete avós são representados como constituindo senhores e senhoras que não têm medo de viver ou de se aventurar e que querem compartilhar isso com o neto e mesmo entre eles.

No também canadense *Nana's getting married* (Hart-Sussman, 2010), a criança da história tem que dar conta do fato de que sua avó não tem mais atenção só para ele, depois que conheceu Bob, por quem está apaixonada e com quem está namorando. O livro é um relato bem humorado desse conflito da criança e também um retrato dessa nova geração de senhores e de senhoras que fazem parte das constituições familiares atuais, que convivem com os netos de maneira muito próxima, mas que também vivem suas próprias vidas com o máximo de plenitude possível, incluindo-se evidentemente sua sexualidade, além de atividades físicas e da preocupação com a manutenção da estética. A estrutura familiar que se vê no livro é de bases tradicionais. A avó é respeitada, admirada e apoiada. Ambos os pais desempenham a função que diz respeito ao que pode ou não ser tolerado, isto é, há limites de comportamento a serem cumpridos. Os pais levam uma vida em que compartilham amor e um frescor típico de um casal apaixonado, o que se reflete no modo como eles vêem a relação da avó com Bob. O amor que habita a casa é tão grande que supera pequenas imperfeições alheias. O final do livro reforça a importância de uma estrutura familiar de bases sólidas, que acolhe um novo membro: Bob.

Na obra *Sebastian and the balloon* (Stead, 2014), publicada nos Estados Unidos, há também a presença de três velhas senhoras que não se limitam a tricotar, o que fazem bem, mas que também gostam de surpresas, partindo então em uma viagem de aventura, junto ao garoto Sebastian, e lutando bravamente contra os obstáculos encontrados. *Buble trouble* (Mahy, 2008), por sua vez, publicado na Inglaterra, mostra ilustrações de um casal de velhinhos que correm pelas ruas, divertindo-se junto aos outros personagens. Uma das ilustrações os mostra em uma cena em que se revelam apaixonados, o que sugere também que eles mantêm uma vida sexual.

O que se percebe, portanto, além da grande presença de avós nas famílias representadas nas obras analisadas, seja em famílias estendidas ou não, é a forte presença de avós que assumem posições que não se limitam aos tradicionais avós que tricotam, contam histórias ou preparam comidas maravilhosas. De uma maneira ou de outra, avós diferentes são também representados, seja vivendo aventuras ou travessuras, participando ativamente de atividades as mais diversas e, sobretudo, vivendo suas próprias vidas e sexualidade.

A respeito da representação de personagens velhas na literatura infantil do século XXI, Fernandes (2013) apresenta um estudo importante no qual analisa dez obras que apontam para

> um convívio igualitário em que ambos [avós e netos] reconhecem seu interlocutor como pessoa: as crianças trazem esperança,

> ânimo e alento para os velhos, enquanto esses criam outras perspectivas para a vida dos pequenos na partilha de suas experiências, histórias e lembranças. (Fernandes, 2013, p. 1095)

A autora observa também, nas obras brasileiras: *Álbum de família* (Albergaria, 2005) e *Avó com cheiro de pão caseiro* (Zuca, 2010), a presença da sexualidade na vida de personagens velhos que têm seus próprios projetos de vida, o que inclui "inusitadas possibilidades de amor nessa fase da vida" (Fernandes, 2013, p. 1098). Ainda no mesmo trabalho, Fernandes (2013) cita outras obras, também brasileiras, em que a questão da morte é tocada, como em *Meu Vô Apolinário* (Munduruku, 2009) e em *A Colcha de retalhos* (Silva & Ribeiro, 2010).

No que se diz respeito às representações da morte nos livros analisados em minha pesquisa, comecemos com a obra publicada em Portugal, *O Livro da avó* (Silva, 2007). Nessa história, o significante que representa a falta que o neto sente da avó comparece na nomeação dessa falta pelo próprio significante "falta", que compõe a frase: "Fazes-me falta". Essa frase foi dita, um dia, pela avó do garoto que narra a história, ficando marcada na memória deste: "Lembro-me muito bem desse momento porque ela tinha um ar divertido quando o disse e os seus olhos tinham um pouco mais de rugas do que habitualmente". Sempre que se via chegando à casa de sua avó, "... era uma festa! Os primos, os bolos, as coca-colas, os carinhos". No entanto, um dia ele retorna à casa da avó, mas "ela não estava lá!!" Mesmo após muitos anos se passarem, o neto, já adulto, reconhece: "Muitos anos se passaram, mas eu, de vez em quando, tenho vontade de dizer muito alto: fazes-me falta!" E assim o livro termina, com a repetição da frase "fazes-me falta!", dita por ambos, avó e neto. O significante "falta", por se apresentar associado ao segmento verbal "fazes-me", é, por isso mesmo, acrescido de uma força presencial que é corporal, isto é, força que atinge o corpo, na medida em que a presença dessa falta – e falta não só do afeto, mas principalmente do corpo do outro, de seu abraço – faz algo, produz algo, afeta o sujeito. A falta constitui, portanto, uma presença que faz corpo, que é sentida materialmente no corpo, como dor, possivelmente, dor de um abraço que não há mais, mas que se sente – falta. É como se pudesse dizer assim: a sua falta (da avó, do neto) me faz sentir sua presença em mim, em meu (da avó, do neto) corpo. É essa falta presente no corpo que faz elo entre avó e neto e que mantém a primeira junto ao segundo, ainda que a perda seja sentida e real.

Em outro livro português, *A Manta* (Minhós, 2011), o significante que representa a falta da avó falecida não é nenhuma de suas posses pelas quais as tias herdeiras poderiam disputar. Conforme narra a neta, não foi pelos dois palácios, pelos três quadros de pintores famosos, pelas terras grandes e pequenas ou por algumas jóias de rainhas deixadas pela avó que as suas tias se zangaram após sua morte. Aquilo pelo que essas tias disputariam era a manta deixada pela avó, "enorme, feita de centenas de pequenos retalhos. Cada retalho, uma história". Aos netos a avó contava as histórias que cada pequeno retalho representava, ainda que a princípio dizia: "Ah, esse não tem nada pra contar...". Mas logo em seguida "começava. E a viagem era sempre emocionante".[2] Quando a avó morreu, todas as tias queriam a manta, "mais valiosa que tudo o resto. Amuaram durante uns dias, mas depois lá se entenderam porque sempre foram amigas. Desde então, ficou combinado que a manta fica um mês em casa de cada uma".

Assim como na obra *O Livro da avó*, esse significante importante - a manta - que representa a avó falecida, também tem função não apenas de representar uma presença, mas de manifestar uma presença que faz corpo, ou seja, que é sentida, vivida no corpo. Como isso

[2] Um livro publicado no Brasil, *A Colcha de retalhos* (Silva & Ribeiro, 2010), também relata uma história que envolve uma avó e um neto que, juntos, fazem uma colcha de retalhos, cujos retalhos revelam registros de memória da família.

acontece? Em um primeiro momento, após a morte da avó, a manta, quando está na casa da personagem neta, que narra a história, vem cobrir a sua cama "e é como se voltasse a estar com minha avó e com todas as suas histórias". A manta então traz a presença calorosa da avó junto à criança: "é como se voltasse a estar com minha avó". Após algum tempo, porém, a família percebe que alguns retalhos precisam de substituição. Sendo assim, é colocado na manta um quadradinho feito com um pedaço do pijama da neta que, por sua vez, tem também uma história. Segundo a tia que deu o pijama à sobrinha, ela o ofereceu à criança porque parecia com um pijama antigo da avó. A neta fez questão de conferir se pareciam mesmo: "Procurei-o na manta e ele lá estava. Realmente é quase igual ao meu". E conclui: "Eu e minha avó, as duas dormindo lado a lado, até os tecidos se gastarem e novas histórias chegarem a esta manta". Como se pode observar, os retalhos dos pijamas de ambas, avó e neta, colocados lado a lado na manta, representam materialmente seus corpos: "as duas dormindo lado a lado", que permanecem unidos. Ao mesmo tempo, a manta que cobre a cama da neta também representa a materialidade de um corpo (da avó) que aquece, que protege e que revela inúmeras histórias familiares. Em *A Manta*, o significante "manta" contribui sobremaneira para a elaboração da perda da avó que, ausente, se faz presente materialmente, corporalmente, por via do calor dos retalhos que, unidos, perpetuam preciosas histórias vividas e outras ainda a contar, haja vista que um ou outro retalho tem que ser substituído eventualmente.

Dois outros significantes também desempenham uma função semelhante à função do significante "manta", no livro publicado no Brasil *O Guarda-chuva do vovô* (Moreyra, 2008): trata-se de "guarda-chuva" e de "janela". A frase que introduz a história é marcante e convoca à interpretação: "O vovô morava na casa da vovó". Nela, a posição do significante "vovô" aparece um tanto deslocada do significante "vovó" e separada pelo segmento "morava na casa da", como se a casa pertencesse quase que exclusivamente à vovó. A figura do vovô, portanto, remete a uma presença isolada na própria casa, que nem parece sua, pois era a "casa da vovó". Esses elementos significativos contribuem para a construção de uma imagem um tanto enigmática da figura do vovô, que permanecia deitado no quarto, não gostava de bolo de chocolate, nem de barulho debaixo de sua janela e nem de quando a neta – que narra a história – corria no jardim ou brincava com seu guarda-chuva. Além disso, ele nunca abria a janela do quarto.

Um dia, a neta vai "visitar a vovó" e descobre que "o vovô não estava". Tendo constatado a ausência do vovô, a neta vai correr no jardim e cantar debaixo da sua janela, uma vez que, estando ausente, ele não iria se incomodar. De repente, a janela do vovô se abre. No entanto, para surpresa da garota, "quem apareceu foi a vovó". A neta corre para o quarto, descobrindo que "o vovô não tinha chegado". Na hora de ir embora, "o tempo estava feio" e a avó lhe dá um guarda-chuva, "o guarda-chuva do vovô". "Eu olhei pra casa da vovó, que não era mais a casa do vovô. E ganhei um guarda-chuva de presente". A narrativa então termina com a conclusão da neta sobre uma singularidade que é compartilhada somente entre ela e seu vovô: um gosto por janela fechada e por guarda-chuva, que ela segura em sua mão, enquanto lê um livro sobre a cama. Assim termina o texto: "Quando chove as janelas ficam todas fechadas, os jardins ficam molhados e não podemos brincar lá fora. Muita gente não gosta quando chove... mas eu fico feliz, porque sei que o vovô também está".

De um modo que não se sabe como começa ou por quê começa uma forte conexão entre neta e avô e por meio de significantes aparentemente corriqueiros ou mesmo "insignificantes" (guarda-chuva e janela), o fato é que algo acontece entre neta, avô e esses dois significantes que unem as duas gerações em uma ligação de afeto que é tão forte que permanece após a morte do avô, por via de significantes que não somente o representam, mas que marcam sua presença material, representada por uma janela fechada enquanto chove e por um guarda-chuva que não é um mero objeto, mas o próprio avô.

No livro publicado nos Estados Unidos, *Grandma's gloves* (Castellucci, 2010), o elemento que faz ligação entre a neta, que narra a história, e sua avó, é a paixão desta por plantas e flores. Mais precisamente, o que materializa essa ligação é o significante "luvas", que a avó

utiliza em suas atividades diárias com as plantas. Ao longo do livro, as luvas aparecem no texto e nas ilustrações. Após tomarem o costumeiro chá de jasmim, a neta comenta: "She always keeps the gloves near her; on the table or in her pocket, in case she suddenly needs to check on one of her plants of flowers". Contudo, a flor mais especial para a avó é a neta: "You are my most special flower of all". Logo após a morte de sua avó, durante o velório, a neta veste as suas luvas, molha as plantas e retira as folhas amarelas, tal como a avó costumava fazer. Em uma conversa com a mãe, a menina pega as luvas da avó que estavam sobre a mesa e as abraça apertado. De volta ao colo da mãe, ela pergunta se elas (mãe e filha) poderiam criar seu próprio jardim. A mãe responde que sim, embora não saiba muito sobre jardinagem. Ao mesmo tempo, oferece suas mãos e deixa a filha colocar as luvas da avó nelas. A criança diz então que a mãe poderá ajudá-la e conclui: "I will teach Mama everything I know".

Esse momento final do livro revela que o significante "luvas" é responsável não somente por revelar a conexão de afeto entre neta e avó, mas também entre as três gerações: neta, mãe e avó, na medida em que as luvas da avó são colocadas na neta e, logo em seguida, na mãe. A ausência da avó é presentificada por via das luvas que afagam as mãos de filha e mãe e que ainda preservam o cheiro de terra, que é um dos cheiros favoritos da neta, justamente porque são cheiros da avó: "She (a avó) smells like earth and coffee and hair spray and perfume. Those are my favorite smells". Além disso, as luvas da avó nas mãos da mãe ocupam a função de aproximar mãe e filha em direção a um projeto comum que pode durar anos e que vai, por sua vez, manter a presença da avó, por meio de novas plantas e flores a serem criadas e preservadas, certamente com o uso das luvas da avó. É significativo observar ainda que, nesse novo projeto, a filha ocupará a posição daquela que ensina, ao invés daquela que aprende, haja vista que sua mãe não entende muito de jardinagem. Em uma interessante inversão de posições normalmente ocupadas entre mãe e filha, esta última ensinará à mãe: "I will teach Mama everything I know".

Cabe observar que os significantes destacados neste trabalho – e que remetem a uma presença material da ausência dos avós que partiram – parecem ter algo em comum entre eles. Luvas, guarda-chuva, janela (fechada) e manta constituem elementos associados à proteção, ao afago, à transmissão de calor, ainda que guarda-chuva e janela fechada possam remeter a um certo sentido de austeridade ou de reclusão. Na história em questão, no entanto, *O Guarda-chuva do vovô*, esses elementos aparecem associados à proteção – da chuva – e ao sentimento de alegria por parte da neta, que se lembra do avô que, segundo ela, estaria feliz, seja com a chuva ou com a neta brincando debaixo de sua janela, mesmo que essa alegria não fosse por ele demonstrada explicitamente. Até mesmo o significante "falta", da frase "fazes-me falta", tem em comum com os outros significantes destacados essa associação à proteção, ao afago, à transmissão de calor, apenas com a diferença de que, no caso da falta verbalizada como tal, o que se presentifica de proteção, de afago ou de calor é justamente a ausência corporal desses elementos que, no entanto, é sentida como dor. Dor no corpo. Dor de um abraço que não há, ainda que haja como falta.

Em todas essas histórias, os aparentemente "insignificantes" significantes que se destacam em meio a tantos outros constituem elementos que ultrapassam de longe seu caráter de remissão a meros objetos ou coisas. Trata-se de significantes que materializam a presença de uma ausência, de uma falta, presença daquele ou daquela que partiu, mas cuja presença se pode ainda sentir, presença que é de afeto, de admiração, sobretudo presença de algo para o qual não encontramos nome adequado ou perfeito para nomear e que às vezes chamamos de amor. Todas essas histórias revelam os modos muito particulares de como cada personagem lida, ainda que inconscientemente, com a falta de um ente querido, falta que pode ser melhor elaborada por meio de significantes que conectam os que estão aqui com os que já partiram, seja uma manta, um guarda-chuva, uma janela, uma frase ou um par de luvas. Esses modos particulares de lidar com a falta certamente auxiliam inúmeros pequenos leitores que compartilham do sofrimento da perda e que, ao lerem essas histórias, podem se identificar e, quem sabe, dar conta de elaborar, nomear ou lidar com a

dor da falta, por meio de significantes que, de algum modo e em algum momento, teriam marcado definitiva e singularmente a conexão de afeto, de amor, entre eles e seus entes queridos, ainda que inconscientemente.

Agradecimento

FAPEG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – Brasil)

Referências bibliográficas

ABATE, M. A. & KIDD, K. (orgs.) (2011). *Over the rainbow – Queer children's and young adult literature*. Michigan: The University of Michigan Press.

ADAMS, M, WALKER, C., & O'CONNEL, P. (2011). Invisible or involved fathers? A content analysis of representations of parenting in young children's picture books in the UK. *Sex Roles*, *65*, 259-270. doi: 10.1007/s11199-011-0011-8

ALBERGARIA, L. DE. (2005). *Álbum de família*. Ilust. Ana M. Moura. São Paulo: Edições SM.

ALSTON, A. (2008). *The Family in English children's literature*. New York, NY: Routledge.

CASTELLUCCI, C. (2010). *Grandma's gloves*. Ilust.: J. Denos. Somerville: Candlewick Press.

FERNANDES, C. R. D. (2013). Avós e netos na literatura infantil: Vidas compartilhadas. *Educação e Sociedade*, *v. 38,* n.4, 1089-1112.

FLANAGAN, V. (2008). *Into the closet: Cross-dressing and the gendered body in children's literature*. New York, NY: Routledge.

GRENBY, M. O. & REYNOLDS, K. (orgs.) (2011). *Children's literature studies – A Research handbook*. London: Palgrave Macmillan.

HARTT-SUSSMAN, H. (2010). *Nana's getting married*. Ilust.: G. Graham. Toronto: Tundra Books.

HORROCKS, A. (2010). *Silas' seven grandparents*. Ilust.: H. Flook. Victoria: Orca Book Publishers.

HUNT, P. (1995). *Criticism, theory, & children's literature*. Cambridge, Massachussets, USA: Blackwell Publishers Ltd.

MAHY, M. (2008). *Bubble trouble*. Ilust.: P. Dunbar. London: Francis Lincoln Limited.

MINHÓS, I. M. (2011). *A manta*, *uma história aos quadradinhos (de tecido)*. Ilust.: Y. Kono. Lisboa: Tordesilhinhas.

MOREYRA, C. (2008). *O guarda-chuva do vovô*. Ilust.: O. Moraes. São Paulo: DCL.

MUNDURUKU, D. (2009). *Meu Vô Apolinário*. Ilust. Rogério Borges. São Paulo: Studio Nobel.

NIKOLAJEVA, M. (2010). *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. New York, NY: Routledge.

Nodelman, P. (1992). *The Pleasures of children's literature*. New York: Longman.

___ (1996). Illustration and picture books. In P. Hunt (org.) *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 113-124). New York, NY: Routledge.

___ (2008). *The hidden adult: Defining children's literature*. Baltimore: John Hopkins UP.

PUGH, T. (2011). *Innocence, heterosexuality, and the queerness of children's literature*. New York, NY: Routledge.

REYNOLDS, K. (org.) (2005). *Modern children's literature – an Introduction*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

___ (2009). Changing families in children's fiction. In M. O. Grenby & A. Immel (orgs.). *The Cambridge companion to children's literature* (pp. 193-208). Cambridge: Cambridge University Press.

SILVA, C. C. DA & RIBEIRO, N. (2010). *A Colcha de retalhos*. Ilust. Ellen Pestili. São Paulo: Editora do Brasil.

SILVA, L. (2007). *O livro da avó*. Porto: Edições Afrontamento.

STEAD, P. C. (2014). *Sebastian and the balloon*. New York, N.Y.: Roaring Brook Press.

SUNDERLAND, J. & MCGLASHAN, M. (2012). The Linguistic, visual and multimodal representation of two-mum and two-dad families in children's picturebooks. *Language and Literature, 21* (2), 189-210. doi: 10.1177/0963947011435863

ZUCA, Z. (2010). *Avó com cheiro de pão caseiro*: *uma História de Sabores e Lembranças*. Ilust. Marília Pirillo. Rio de Janeiro: Zit.

A PESQUISA COM CRIANÇAS: UMA METODOLOGIA QUE SE TECEU AO CAMINHAR

Patrícia Oliveira de Freitas[1]

RESUMO

Esse texto é parte de uma pesquisa, de doutorado em educação realizada na Universidade Federal Fluminense e teve o campo de investigação constituído por alunos do quarto e quinto anos de escolaridade, no Brasil e em Portugal. Neste texto, apresento uma parte de investigação realizada no Brasil para narrar o processo de construção de uma metodologia de pesquisa compartilhada com as crianças. Inicialmente, com o objetivo de apenas apresentar a escola na tese, foram produzidas imagens da escola, pelas próprias crianças. Ao longo do processo de investigação inspirada nos estudos com os cotidianos e na sociologia da infância fui me dando conta de uma mudança do que era uma rota predefinida em roteiro flexível. A partir do trabalho desenvolvido com os alunos, a escola passou a ser apresentada sob a ótica deles, uma ótica não oficial, uma ótica de praticante, uma perspectiva de quem vive o lugar como um espaço praticado, diferentemente de uma escola que poderia ter sido mostrada apenas pela ótica oficial. O objetivo passou a ser compreender que outros modos de ver a escola moram nos olhos das crianças. As fotos apresentam a complexidade da vida cotidiana da escola: ordem/desordem, controle/descontrole, mostrando a escola como um espaço de tensão entre diferentes lógicas e saberes. Apresento também uma reflexão sobre as maneiras de fazer dos alunos na apropriação e representação do espaço escolar, especialmente as táticas usadas por eles na/para a produção das fotografias.

Palavras-chave

protagonismo; imagens; cotidiano escolar; crianças.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF, profª do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Brasil. e-mail: p.defreitas@hotmail.com Professora.

DOS PRIMEIROS PASSOS À EXPERIÊNCIA DA ABERTURA

Penso ser pertinente iniciar este texto falando do desconforto que comecei a vivenciar ao começar a pesquisa de campo. Estava acostumada, como herdeira de um determinado modelo, a praticar um tipo de pesquisa, com roteiro definido, etapas previamente estabelecidas. Nos textos que estava "treinada" a preparar, os diferentes autores dialogavam entre si e eu ficava de fora da minha produção: citava, citava... A pesquisa com o cotidiano tem abalado as minhas estruturas e me deixado ainda com uma sensação de insegurança, mas, ao mesmo tempo, tem criado motivação e euforia pelas descobertas da pesquisa e transformações pessoais experimentadas.

Nesse sentido, busco Ferraço que afirma:

> [...] Queiramos ou não, fazemos parte do cotidiano pesquisado e por mais alheios e neutros que desejamos ser, sempre acabamos por alterá-lo. [...] Envolvidos plenamente em nosso contexto de estudo, a tradicional, dominante e cartesiana forma de estudá-lo, a partir do **olhar**, foi ampliada incluindo sentimentos, atitudes e sentidos outros como **compartilhar**, **enredar**, **ajudar**, **ouvir**, **tocar**, **degustar**, **cheirar**, **intervir**, **discutir**, etc (FERRAÇO, 2008, p.103).

Nesse sentido, me pergunto se cabe discorrer provavelmente sobre a forma como foi construída a metodologia tecida com o cotidiano do Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC Paulo Dacorso Filho. Em que pese o fato de ter sentido, em alguns momentos, falta de um texto mais estruturado, percebi que não caberia apagar as marcas do caminho percorrido e tentei tecer um texto polifônico, aberto, incompleto, não formalmente ordenado, ou seja, um texto que busca evitar apontar certezas e tenta permitir múltiplas leituras. Acho que fiquei no meio do caminho. Percebi que o texto produzido (para a tese), embora não tão estruturado, ainda não assumiu as características de um texto polifônico. Trago comigo marcas de um modo de pensar que faz parte da minha formação marcada pela busca das certezas, pelo distanciamento, pela organização e por uma escrita considerada hegemonicamente objetiva e científica.

Assim, em alguns momentos, a despeito das leituras feitas e do meu desejo de me deixar transformar para compreender melhor uma pesquisa com o cotidiano, essa formação anterior retorna. Mesmo que tivesse conseguido a tessitura de um texto polifônico, é importante considerar a reflexão feita por Cardarello, *et al*, numa pesquisa sobre o filme etnográfico, quando alertam que:

> O estilo polifônico não resolve o problema da desigualdade entre quem filma e quem é filmado. A narração é controlada, também, pela seleção e pela seqüência de imagens – e essa tarefa estava inteiramente a nosso cargo. [...] A autoria do produto final permanece em nossas mãos. Outorgamos um espaço determinado a cada personagem. Não temos a ilusão de que o nosso seja um texto de confecção "democrática". [...] (CARDARELLO, *et al*, 2006, p.280)

A partir da participação na orientação coletiva e nas aulas da disciplina *Temas de Pesquisa em Estudos do Cotidiano*, fui percebendo a importância da prática como centralidade para a pesquisa. Essa questão fica clara em Pais, que ressalta que "[...] a sociologia da vida quotidiana faz um uso distinto da teoria. O esforço de teorização aparece indissociável da prática de pesquisa [...]" (PAIS, 2003, p.41).

Combinei com a direção da escola e com as professoras que começaria observando as atividades realizadas fora da sala de aula. Como ainda não havia decidido sobre meu universo específico de observação, já que sequer escolhera a série/turma que acompanharia, tinha

como intenção interferir o mínimo possível (como se isso pudesse ser feito) no andamento da escola.

ALGUMAS SITUAÇÕES VIVIDAS E OS DILEMAS EXPERIMENTADOS

Do modo como vinha encaminhando as ações, pensando estar preparada para o primeiro contato, não contava com as surpresas que viriam e como elas repercutiriam na minha pesquisa. Cheguei à escola um pouco antes do início das atividades. Muitas crianças ainda não haviam chegado, pois dependiam dos ônibus da Prefeitura, que as traziam. Fiquei sentada numa parte da arquibancada da quadra da escola, tomando um solzinho e observando como se dava a chegada das crianças, os cumprimentos às professoras, a correria, as conversas, a organização das filas... Eis que o inesperado vem ao meu encontro.

Tentando entender meu movimento de aproximação com o cotidiano do CAIC, recordo de uma contribuição da sociologia de Simmel. Ele afirma que "[...] nesta forma de aproximação ao social, a realidade apenas se insinua, não se entrega. Mas é assim mesmo que, na perspectiva da sociologia do quotidiano, ela tem de ser imaginada, descoberta, construída". (Simmel apud PAIS, 2003, p.27).

Vamos, pois, à cena que me surpreendeu com um primeiro enigma. Um menino que estava correndo muito se sentou ao meu lado. Ele levou a mão ao coração, fez um gesto e esboçou um suspiro de quem estava cansado.

> Pesquisadora: ***Está brincando de quê?*** (estivesse ele brincando ou não, a minha busca era por crianças brincando)
>
> Menino: De nada, estou só correndo, correndo...
>
> Pesquisadora: Por que você está correndo?
>
> Menino: É que a gente somos da igreja e não podemos ouvir funk, e eles ficam correndo atrás da gente e a gente corre, corre até que eles cansam (sic).

Numa primeira leitura, essa passagem parece apontar para a necessidade de estar atenta à maneira como a questão religiosa está presente no universo escolar, podendo vir a influenciar ou não as formas de brincar dos sujeitos desta pesquisa. Tal fato me leva a pontuar algumas questões: Como as crianças lidam com esse tipo de proibição? Elas as aceitam e/ou violam? Que tipos de astúcias utilizam para aceitá-las e/ou violá-las?

Quando o menino diz *que não está brincando, que está só correndo*, aos nossos olhos correr é uma brincadeira. Naquele momento sua intenção parecia ser a de escape/fuga. Nessa "brincadeira", os meninos parecem estar reagindo do mesmo modo como a sociedade costuma reagir. A sociedade não aceita os diferentes, ela quer incorporá-los por inculcação de algum modo. A diferença é absolutamente ameaçadora. Ela se apresenta como difícil de tolerar, conviver e aceitar. Como minoria, o menino parece já perceber tal intolerância. Todos estão correndo atrás dele e lhe impondo algo que não deseja, ou não pode desejar. Entretanto, ele parece usar de uma astúcia que é correr, correr, correr para fazer com que os outros se cansem e sejam levados a desistir daquela empreitada.

Até que ponto a fuga e a perseguição se transformam em jogo, em brincadeira? Que outras brincadeiras são evocadas nessa situação? Como brincadeiras e tensões reais se realimentam?

As questões de poder também atravessam brincadeiras como as de "polícia e ladrão", "pegador" etc. Produzem-se na imbricação do sério com o lúdico, mas não somente. Até que ponto a competição e a emulação são fronteiriças? Até que ponto uma simples brincadeira reitera a lei do mais forte?

Em Certeau, as concepções de estratégia e tática vêm ao encontro do que se apresenta nessa situação. Segundo o autor, estratégia é vista como "[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado" e tática como o "[...] movimento dentro do campo de visão do inimigo [...] (CERTEAU, 2004, p.99-100). Sendo assim, "[...] as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; e as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo [...]" (CERTEAU, 2004, p.102).

Em determinados momentos como o recreio, por exemplo, podemos perceber que um grupo hegemônico pode deter momentaneamente o poder, embora, normalmente, não o tenha. Por outro lado, o menino perseguido pela cantoria, naquela situação, parecia que se movia para escapar ao campo simbólico inimigo.

Quando recordo a expressão do menino, outras leituras do extraverbal me ocorrem. Durante sua correria e mesmo depois de sentado, ele parecia não estar nem assustado e nem com medo; sua expressão facial parecia demonstrar alegria, prazer e diversão. Dessa maneira, para além do que expressou verbalmente, a linguagem não verbal parecia mostrar mais do que ele dizia estar fazendo. A meu ver, ele tinha uma expressão brincante, ou seja, deu a entender que estava se divertindo com aquela brincadeira de "corre, corre" ou quem sabe, sua expressão estivesse sublinhando a satisfação por encontrar uma maneira de não se dar por vencido. Ou isto e aquilo? Ou mais que isto ou aquilo?

Pensando na situação vivida com esse menino, fui me dando conta de uma mudança: aquilo que era uma rota pré-definida passou a ser um roteiro flexível. Essa mudança de percurso me convida a chamar Pais para essa discussão, quando problematiza a adoção de uma perspectiva de pesquisa de abordagem positivista em que "[...] o desenho da pesquisa encontra-se submetido a uma sucessão de fases seriadas e predeterminadas. O ponto de partida prefigura o ponto de chegada". (PAIS, 2003, p.143). Em contraponto, "[...] na aplicação de métodos qualitativos os desenhos de investigação são emergentes e em cascata, uma vez que vão se elaborando à medida que a investigação avança." (PAIS, 2003, p.143).

Passados alguns dias, novas surpresas vieram ao meu encontro no CAIC. Eu, que estava tão tranquila, definindo o meu campo empírico, pensando em trabalhar com uma turma da classe de alfabetização, tive a atenção capturada por um flagrante que se impôs aos meus olhos. Trata-se do cartaz a seguir:

Figura 1 – cartaz da partida de futebol das meninas

Esse cartaz, colocado na entrada da escola, anunciava uma partida de futebol que seria realizada, na semana seguinte[2], entre as meninas das duas turmas de 4ª série. Cada grupo escolhera uma "novela *teen*" para dar nome ao seu time. O primeiro time recebera o nome da novela exibida no Sistema Brasileiro de Televisão – SBT e, o segundo, o da exibida na Rede Globo.

Meninas jogando bola: questão que merece ser refletida. Há alguns anos, as meninas não podiam jogar bola, mas, aos poucos, foram conquistando o direito de participar de modalidades esportivas antes destinadas apenas aos meninos. No CAIC, algumas meninas são reconhecidas como "boas de bola", embora esta seja ainda uma prática mais usual dos meninos. Muitas vezes, enquanto eles estão no futebol, elas estão na quadra jogando vôlei, handebol ou pulando corda - essa última modalidade poucas vezes praticada pelos meninos.

Esse cartaz me fez pensar na importância de estar atenta a outras coisas que acontecem na escola, para além daquilo que se desenvolveria a partir da observação da turma eleita previamente para a pesquisa. O cartaz talvez tenha contribuído para a mudança de turma a ser pesquisada. Atualmente penso que o fato de ter VISTO, e não só visto mas PERCEBIDO o cartaz, já era indício de um interesse de perceber os acontecimentos do cotidiano que já me habitava, embora ainda não tivesse essa "clareza" naquele momento.

De algum modo ter percebido aquele cartaz provocou uma deriva na pesquisa. Ele me mostrou que naquela escola as crianças (pelo menos algumas) assistiam à TV e traziam para a escola parte do conteúdo dos programas assistidos. Isso chamou a minha atenção, pois até então tinha vivenciado, com a turma da classe de alfabetização, situações que estavam me mostrando que a minha ideia inicial não seria produtiva. Embora o fato de as crianças afirmarem que não podiam ver TV já fosse uma provocação suficiente para a pesquisa, mesmo assim mantive a ideia de dialogar com aquelas que podiam e viam TV.

DE UMA TURMA À OUTRA – UMA PRIMEIRA MUDANÇA DE ROTA

Devo esclarecer o leitor que, no fazer da pesquisa, ocorreram sucessivas mudanças de rota. Cada uma dessas mudanças necessitaria de um longo tempo para discussão

A partir de conversas com as crianças da classe de alfabetização da professora Elza, resolvi mudar de turma e pensei em trabalhar com a quarta série. Essa mudança foi motivada pelo fato de as crianças, algumas vezes, terem me falado da proibição dos pais em relação ao que elas gostam de ver na televisão e pelo horário em que costumam dormir. As crianças do CAIC estudam em horário integral, só podendo assistir à TV à noite e/ou nos finais de semana. Assim, conversei com a professora do CA, com a direção da escola e com as professoras das turmas de quarta série a respeito da possibilidade de incluir essas turmas no trabalho.

No decorrer da pesquisa algumas situações me levaram a repensar, a todo o momento, a prática da pesquisa e a desconstruir e reconstruir um fazer metodológico que tentasse, pelo menos, aproximar-me da multiplicidade de possibilidades e enigmas desse cotidiano.

Assim, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa seguiram "[...] não mais os passos de uma metodologia de pesquisa, mas a abertura para irmos costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade nos leva a fazer", mas "[...] simplesmente nos abrimos para acompanhar o que aponta ou sugere a realidade a ser investigada e os sujeitos professores e alun@s que, como nós, estão envolvid@s no processo de pesquisa [...]". Dessa forma,

[2] Semana de 03 a 07 de julho, coincidindo com a época da Copa do Mundo – 2006.

afirma a autora "[...] o método vai sendo co-construído na trajetória, pelos sujeitos pesquisadores." (GARCIA, 2003, p.206-7).
Nas ações, no fazer, nas formas de viver, na rotina invisível, nas conversas e no estar com os alunos, encontrei o material que me ajudou a ir tecendo esta pesquisa com o cotidiano ao sabor do que ia encontrando.
Como Esteban adverte "[...] são muitas as relações possíveis e não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis. A imprevisibilidade e a invisibilidade tecem o cotidiano, rede em que também se atam previsibilidade e visibilidade." (ESTEBAN, 2003, p.201).
Recorro a PAIS, que ressalta que:

> a sociologia do quotidiano – das descobertas – segue outras rotas: não rotas preestabelecidas, as que condenam os percursos de pesquisa a uma viagem repetitiva, a uma mobilidade programada, a uma domesticação disciplinada de itinerários que parecem negar os percursos da descoberta e da aventura. (PAIS 2003, p.53),

No relacionamento face a face com os sujeitos da pesquisa, as crianças da escola, e participando de seu ambiente natural e social, torno-me parte do contexto de investigação, modificando-o e sendo modificada por ele.
Ao longo do processo de observação fui me dando conta de uma mudança do que era uma rota predefinida em roteiro flexível. Essa mudança de percurso e mais que isso interagindo com as crianças, o próprio foco da pesquisa foi sendo alterado com a assunção das crianças à posição de protagonistas.

DE SUJEITOS DA PESQUISA A PROTAGONISTAS?

Minha ideia inicial era apresentar o campo empírico da pesquisa. Com o andamento do trabalho e com o envolvimento, interesse e a curiosidade das crianças pelos equipamentos que usava durante nossos contatos, especialmente o gravador de voz digital e a máquina fotográfica digital, veio-me a ideia de socializar com elas essa tarefa, convidando-as a fotografar a escola. De início, eu não esperava tanto do material que surgiria. Qual foi a minha surpresa ao ver que, de alguma forma, elas reinventavam algo apreendido com os meios tecnológicos como computador, televisão...., tinham domínio da técnica de enquadramento, foco... e, mais, cada movimento deles era feito a partir de uma lógica que não era a do adulto. Curiosa dos muitos olhares que moravam nos olhares das crianças, permiti-me fazer uma nova reinvenção da pesquisa em que as crianças ocuparam a função de protagonistas.
Assim, algo que teria apenas uma função quase que ilustrativa passou a ter uma função constitutiva de um novo desenho da pesquisa e até da mudança do meu olhar para essas crianças. Elas não se revelaram apenas crianças que usavam máquinas. Elas eram crianças que a partir de lógicas próprias e saberes próprios produziam fotos carregadas de sentido.
Para as fotos, propus que cada criança fizesse três imagens para mostrar a escola para quem não a conhecia. Mais do que cumprir o combinado, ousaram me propor outra coisa, agindo como protagonistas descobrindo muitos modos de ver a escola e me chamando a descobrir seus saberes e lógicas que se indiciavam nas fotos. Ao permitir que elas registrassem a escola foi aberto um espaço de fazer e viver criativo.
Novamente percebo a questão da ambivalência presente na tensão entre o autorizado e o subvertido. Embora eu estivesse no comando, dando orientação, mesmo assim, de repente, um menino resolvera tirar uma foto em dia de chuva, contrariando a minha orientação. Logo outros trataram de acessar lugares que me pareciam impossíveis, como, por exemplo, pular a cerca. Ou seja, eles encontravam possibilidades de driblar o estabelecido.

Na investigação, as fotografias assumem a característica de um texto visual e trazem em si múltiplas formas de expressão, afastando-se da perspectiva de mera ilustração. Esse argumento é mais uma justificativa para a inclusão de todas as fotos.
Nessa mesma direção, vale pensar na importância do visual destacada por Cardarello, *et al* que reconhecem:

> [...] o visual como mais que um mero substituto da escrita – um dialeto diferente para dizer, no fundo, a mesmíssima coisa. Começamos a reconhecê-lo como idioma de riquezas próprias. Usando a linguagem visual não simplesmente para traduzir ideias oriundas da escrita, mas também para repensar a realidade em estudo, o pesquisador é levado a caminhos inesperados de exploração, em particular, na dimensão estética da vida. (CARDARELLO, et al, 2006, p.281)

A respeito do uso das fotografias, considero oportuna a reflexão de Moreira Leite, ressaltando que:

> Nos estudos de tradição européia e acadêmica, o texto verbal foi consagrado e tornou-se [...] a forma prioritária de expressão ocidental e moderna. Os textos visuais, associados com maior frequência ao contexto artístico e social, ficaram relegados à condição de ilustração dispensável ou superlativa. Muitas vezes são deixados de lado, pela ambivalência e pelos obstáculos de suas leituras. (MOREIRA LEITE, 2006, p.39)

No meu caso, a ênfase na fotografia não significa o descarte do verbal no momento em que as fotografias foram feitas ou exibidas e reinterpretadas sob diferentes olhares.

O OLHAR DOS SUJEITOS: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE EXPRESSÃO

Muito já tem sido dito sobre o uso da fotografia como forma alternativa ao registro escrito, mas, sobretudo, interessa-me ressaltar que a forma como a pesquisa foi conduzida me levou a reconhecer o papel de agente dos sujeitos e valorizar suas produções. Assim, concordo com Soares sobre a importância de:

> [...] encarar as crianças como competentes para o manuseamento de equipamentos de registro em vídeo e em fotografia é uma atitude indispensável para lhes permitir aceder a ferramentas metodológicas inovadoras. Estas serão indispensáveis para documentar e tornar visíveis as representações acerca do mundo que as rodeia, possibilitando-lhes tornarem-se parceiras no processo da investigação. (SOARES, 2005, p.163).

Para a realização da pesquisa, cheguei à escola munida de alguns recursos tecnológicos. Diante da curiosidade das crianças pelos equipamentos que usava durante nossos contatos, especialmente o gravador de voz digital e a máquina fotográfica digital, houve uma mudança na metodologia previamente pensada para a pesquisa. A partir desse interesse das crianças, pensei em passar a máquina para o comando delas e, aproveitando o quanto as novidades tecnológicas são incorporadas pelas crianças chegando a constituir um aspecto da cultura infantil, sugeri-lhes a produção das imagens.
Na opção metodológica (e não só) da produção das imagens pelos alunos, as fotografias foram/são consideradas "falas", ou seja, uma forma não verbal de se mostrar ou se camuflar, reforçada na seleção, focos, intenção, etc. que o registro estático da fotografia captura e que se revela na sua interpretação/leitura. Além de as fotografias assumirem um sentido

de discurso, a própria expressão verbal, ou seja, a fala falada, no ato de fotografar, também é trazida neste texto como uma tentativa de aproximação das intenções e comentários dos seus autores. Nesse caso se dá um diálogo entre linguagens, sujeitos da pesquisa e a pesquisadora.

A fotografia nos dá oportunidade de voltar no tempo. Por exemplo, quando os alunos fizeram fotos no parquinho, eles aproveitaram para reviver o tempo em que aquele era o seu espaço de brincadeira. Assim, as crianças apresentam uma lógica própria em relação à passagem do tempo, ora vivem no presente, ora o misturam com o passado, ou seja, estão lá e cá permanentemente.

Em nossas caminhadas tornavam-se visíveis as diferentes formas de ocupação dos espaços, apontando às vezes para o rompimento dos limites do predeterminado e favorecendo a criação. No momento em que os alunos atuaram como "fotógrafos", eles valeram-se de um tipo de "astúcia" e assumiram, mesmo que momentaneamente, o lugar dos atores. Aproveitando-se dessa posição de poder, imprimiram seus modos específicos de agir na escola e de se apropriar do seu cotidiano.

Assim, percebi que as crianças puderam experimentar romper com algumas regras, fosse porque estavam acompanhadas da pesquisadora ou, mais do que isso, por fazerem uso de uma autonomia a ser experimentada. Desta forma, transpuseram limites, como, por exemplo, o de ir a espaços não permitidos, como o "parquinho dos menores"; ou subir escadas não permitidas no dia a dia. Os grupos de alunos, que foram organizados para essa atividade, fotografaram não apenas as proibições. Eles registraram os diferentes espaços da escola, como pode ser percebido em algumas imagens a seguir.

O sentimento de surpresa dos alunos pode estar relacionado com o papel normalmente atribuído a esses sujeitos no cotidiano escolar onde frequentemente lhes cabe o lugar da passividade. Ainda que a valorização de sua criatividade, geralmente não aconteça, estes não se conformam nesse lugar e busquem interferir. Algumas vezes percebi essa atuação livre se materializando em momentos e espaços fora do controle formal de suas professoras, ou seja, no recreio, nos passeios e também quando estavam fazendo os registros fotográficos.

A respeito da realização de pesquisas com crianças, acompanho Silveira quando afirma que "[...] grande parte das pesquisas vê as crianças do ponto de vista do adulto, por isso, suas falas e ideias muitas vezes não são consideradas [...]". A autora destaca que frequentemente "[...] as crianças não têm uma fala considerada como legítima na ordem discursiva. As ideias que elas expressam são quase sempre ignoradas e desqualificadas pelos adultos, como se estas falas fossem algo menores, infantis, e destituídas de razão[...]". (SILVEIRA, 2005).

O posicionamento adotado por mim, neste estudo, assemelha-se ao utilizado pela autora, visto que *optamos por ouvir as crianças por acreditarmos que elas devam falar por si próprias*. Assim, na pesquisa realizada, as crianças foram assumindo um papel de destaque.

Ao lhes entregar a máquina fotográfica e lhes oportunizar a possibilidade de fotografar, inicialmente desejava apenas que elas apresentassem a escola para os leitores da futura tese. No entanto, essa atividade ganhou proporções muito grandes para elas e para mim. Assim, compreender os seus modos de olhar passou a ser um dos focos do trabalho. E mais que isso, permitiu também subverter, em alguma medida, o lugar de passividade ou de meros cumpridores de ordens dos alunos.

Ao capturar as cenas, eles parecem ter atribuído múltiplos sentidos às suas fotografias. Houve quem optasse pelo detalhe e quem preferisse enquadrar uma cena aberta. Além disso, o fazer fotos se apresentou como possibilidade para que os alunos caminhassem por locais não autorizados cotidianamente, driblando algumas normas e condições estabelecidas pelos que exerciam o poder institucionalizado. A máquina fotográfica permitiu a muitos deles se projetar através da lente, indo a partir do zoom a lugares de difícil acesso ou mesmo interditados.

A multiplicidade de olhares dos alunos me mostrou a impossibilidade de tecer generalizações. Eles tinham interesses e modos de focar diversos e era essa riqueza que me apaixonava. As fotografias produzidas me permitiram perceber que eles me apresentavam suas escolas partindo de marcas que faziam sentido para eles.

A partir dos olhares dos sujeitos da pesquisa, percebi que a escola, mesmo sendo um lugar marcado pela regulação e pelo controle, também é um espaço onde seus praticantes encontram, através de suas astúcias, outras formas de vivê-la e senti-la.

Na descrição de algumas das fotografias apresentadas, podemos perceber que no registro das imagens as crianças aproveitaram a oportunidade da autonomia que lhes fora concedida, burlando regras e normas estabelecidas na escola.

As fotos feitas pelas crianças permitem pensar que o cotidiano, embora seja visto como repetitivo, rotineiro, ou mesmo o lugar onde nada de novo acontece, nunca é o mesmo. Cada fotografia feita, apesar de capturar o "mesmo" lugar, tinha algo que a tornava única (irrepetível), pois a motivação de cada uma das crianças era única ou pelo menos diversa. Assim, os relatos fotográficos da escola mostraram os modos de usos do espaço por partes dos sujeitos da pesquisa.

As imagens fotográficas produzidas propõem diversas leituras e muitos olhares possíveis sobre a escola. As fotografias apresentavam aspectos da complexidade da vida cotidiana da escola, incluindo movimentos ambíguos: ordem/desordem, controle/descontrole, valorização – critica. Inclusive mostram a escola como um espaço de tensão entre diferentes lógicas e saberes.

As imagens fotográficas produzidas propõem diversas leituras e muitos olhares possíveis sobre a escola. As fotografias apresentavam aspectos da complexidade da vida cotidiana da escola, incluindo movimentos ambíguos: ordem/desordem, controle/descontrole, valorização – critica. Inclusive mostram a escola como um espaço de tensão entre diferentes lógicas e saberes.

REFERÊNCIAS

CARDARELLO, A., *et al*. (2006). Nos bastidores de um vídeo etnográfico. In FELDMAN-BIANCO, B., MOREIRA LEITE, M. L. (orgs). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais.* 5ed. (pp.269-287). Campinas, São Paulo: Papirus.

CERTEAU, M. de. (2004) *A invenção do cotidiano: 1- as artes de fazer*. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

ESTEBAN, M.T. (2003). Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In GARCIA, R. L. (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. (pp199-212). Rio de Janeiro: DP&A.

FERRAÇO, C.E. (2208). Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In OLIVEIRA, I.B.de e ALVES, N. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes*. (pp101-117). Petrópolis: DP et Alii.

GARCIA, R.L. (2003). A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In GARCIA, R. L. (org.). *Método; Métodos; Contramétodo*. (pp193-208). São Paulo: Cortez.

MOREIRA-LEITE, M.L. (2006). Texto visual e texto verbal. In FELDMAN-BIANCO, B. & MOREIRA LEITE, M.L. (orgs). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 5ed. (pp37-49). Campinas, São Paulo: Papirus.

PAIS, J.M. (2003) *Vida cotidiana: Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez Editora.

SILVEIRA, D.B. (2004). *A escola na visão das crianças*. GT educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/p074.pdf> . Acesso em 12 de maio de 2006.

SOARES, N.F. (2005). *Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Instituto de Estudos da criança, Universidade do Minho. Braga.

TRAVESSIAS IMAGINATIVAS DA CRIAÇÃO NA LEITURA FÍLMICA DE MEU PÉ DE LARANJA LIMA

Pollyanna Rosa Ribeiro[1]
Keyla Andrea Santiago Oliveira[2]

Resumo

Este trabalho, ligado à pesquisa interinstitucional em andamento Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância CEPAE/ UFG/PUCGO/ UEG/UAB-UNB, tem por objetivo discutir as possíveis travessias engendradas no poder imaginativo da criação a partir da análise da infância da travessa personagem Zezé do filme brasileiro Meu pé de laranja lima (2012) do diretor e roteirista Marcos Bernstein. Esta análise fílmica é contextualizada no recorte de alguns dos signos do cinema utilizados no universo imagético da obra para direcionar o olhar do apreciador. Destaca-se aqui a ancoragem em leituras de autores como Freud (1907/1908), Truffaut (2005), entre outros que tratam do infantil como um conceito que rompe com a ideia de infância como tempo cronológico e a traz como uma lógica que permanece na vida do sujeito. Aqui se busca identificar na produção cinematográfica a relação entre o brincar infantil e a criação poética, sublinhando os dramas e as aventuras imaginativas da protagonista do filme.

Palavras-chave

leitura fílmica, infância, criação, imaginação e educação

[1] PUC GO, Brasil. Endereço eletrônico: pollyannarr@hotmail.com

[2] UEMS, Brasil. Endereço eletrônico: keylaandrea@yahoo.com.br

O livro Meu Pé de Laranja Lima, de autoria de José Mauro Vasconcelos, foi lançado no Brasil no final da década de 60 e ganhou grande repercussão ao longo dos anos, ultrapassando a centésima edição. A narrativa já ganhou adaptações para a televisão, o teatro e o cinema, justamente por trazer um enredo envolvente e emocionante. Em 2012, sua versão fílmica foi lançada com roteiro e direção de Marcos Bernstein, que oferece dispositivos estéticos muito interessantes que permitem a leitura aprofundada tanto do texto fílmico, quanto do enredo. Por isso, este artigo – ligado à pesquisa interinstitucional em andamento Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância CEPAE/ UFG/PUCGO/ UEG/UAB-UNB – se propõe a discutir algumas temáticas suscitadas pelo filme, bem como apontar alguns signos da linguagem do cinema que compuseram a obra aqui destacada.

O filme inicia com um plano sequência em *close up* nos membros inferiores de um homem que estava deitado e, que ao acordar, se dirige à porta. Ao abri-la, recolhe as correspondências e, dentre elas, um pacote de papelão. Quando está desembrulhando, seu rosto é revelado, juntamente com o conteúdo do pacote: exemplares do livro O Meu Pé de Laranja Lima. Folheando-o, inicia uma trilha sonora instrumental compassada e sutil, assinada na película por Armand Amar. Com um exemplar em mãos e os originais do livro, percebe-se que ele desce do apartamento e, em ângulo *plongée*, é visto indo em direção a um carro preto antigo. Dentro do carro, novamente em grande parte em *close up*, ele pega uma estrada rural até chegar a um antigo cemitério em estado que se aproxima do abandono.

Ao sentar em um determinado túmulo, o personagem visualiza um garoto correndo pelo espaço, saltando o muro e que continua a corrida por uma típica cidade do interior de Minas Gerais. Assim, o desenrolar da história ocorre por meio de longos *flashbacks* centrados nesse menino. Dessa forma, é que acessamos as memórias do autor do livro, suas aventuras e amarguras de infância. São nessas travessias de idas e vindas, principalmente de retorno às tenras lembranças do personagem José Mauro Vasconcelos, que o encontramos criança, Zezé.

O filme, ambientado no interior de Minas Gerais, tem Zezé, portanto, como protagonista. É uma criança, por volta de oito anos de idade, que vive com seus pais e seus quatro irmãos em uma casa simples. Rodeado de montes, estradas de terras que cortam o ambiente bucólico, o menino transita ao redor e dentro da cidade. Aliás, esse ambiente permitiu a construção de uma belíssima fotografia, de responsabilidade de Gustavo Hadba na produção em questão, com tomadas externas na região da Zona da Mata mineira.

Em geral, quando Zezé está presente nesse ambiente rural, a profusão das cores é notória, com os diversos tons de verde do campo, o rio de água verde escura, o céu azul e a terra ocre. Repletas de luz e de claridade, as tomadas ganham vivacidade, expressam uma estética energizante e ensolarada. As ruas de pedra acinzentadas da cidade interiorana ganham mais cores com os tons de branco, verde-claro, bege, coral, vermelho e marrom das paredes das moradias e dos comércios.

Isso é contrastado com o universo imagético do interior das duas casas onde Zezé viveu: predominantemente cores escuras, com uma iluminação restrita, pouca luz direcionada principalmente aos rostos dos personagens e muitas sombras, tanto nas tomadas diurnas quanto noturnas. Devido à pouca oferta de luz elétrica na cidade, em uma cena vê-se Zezé caminhando à noite pela rua com uma lanterna em mãos e, quando é necessário reforçar seu choro, ele volta a lanterna para seu rosto, dessa forma o espectador acompanha sua emoção e visualiza claramente suas lágrimas em meio à escuridão.

Iluminação típica das cenas no interior da casa.

Um marco muito importante na narrativa é o trem de Mangaratiba, meio de transporte de passageiros e de carga, que reforça esse ar rural. Contudo, o trem é mais que isso, torna-se quase um outro personagem na história. Logo que inicia o *flashback,* o menino sai do cemitério e logo corre ao lado do trem. Por diversas vezes ele aparece e o garoto parece que se sente desafiado pela máquina e corre até quase chegar à exaustão. O trem marca sua presença na partida de pessoas importantes, que têm uma grande relevância afetiva para a criança. Isso é percetível com a partida do querido e carinhoso tio Edmundo, que diz a Zezé que ele é seu "parente preferido".

Também no enredo do filme o trem mostra sua importância e seus constantes retornos produzem efeitos que marcam significativamente a narrativa, assim como um outro veículo, um carro preto, que torna-se um objeto de consumo do garoto. Além da aparência opulenta do carro, o veículo expressa para o garoto outros atributos, pois pertence ao "Portuga", um morador da cidade que representa virilidade, seriedade e força, ampliados ainda mais pelo carro que amplia essa áurea de poder. Esse trem e o carro se entrecruzam em uma primeira vez, ambos em alta velocidade, até que o carro consegue escapar do perigo. Essa cena é vista por Zezé e sua família quando estavam em uma carroça em direção à nova casa, por fim, o menino expressa toda sua admiração dizendo: "Carrão, hein! Esse Portuga é macho mesmo!" E ainda completa: "um dia ainda vou morcegar nesse carro do Portuga".

Na maior parte do tempo, o filme tenta mostrar a ótica da criança diante dos fatos e das situações. Embora a película seja construída em grande parte com o uso da câmera objetiva acompanhando Zezé, seu ponto de vista é apreendido em vários momentos em que se percebe o uso da câmera subjetiva, em que o diretor tenta revelar o olhar da criança diante das vivências. Para Truffatut,

> Visto pelas crianças, o mundo dos adultos é o da impunidade, onde tudo é permitido. Um pai de família conta rindo aos amigos como acabou com seu carro contra uma árvore; em contrapartida, seu filho de oito anos, se vier a deixar cair uma garrafa ao querer prestar um serviço, acredita ter cometido um crime, pois criança não diferencia um acidente de um delito. Desse exemplo pode nascer um drama na tela, o que nos mostra que um filme de crianças pode ser elaborado em cima de *pequenos fatos*, pois na verdade nada é *pequeno* no que se refere à infância (TRUFFAUT, 2005, p.36).

Meu pé de laranja lima mostra justamente isso, o que resta de memórias recortadas da infância de Zezé. Vale lembrar que, para a perspectiva psicanalítica, lembranças são como uma construção ou uma montagem da memória, isso quer dizer que não correspondem exatamente ao que de fato ocorreu, pois são frutos das perceções subjetivas, são restos que não foram esquecidos e que podem ter sido alinhavados, acrescentados ou deturpados ao longo da vida. Mencionando Goethe, Freud diz que "se tentamos recordar-nos do que nos aconteceu nos primeiros anos da infância, muitas vezes confundimos aquilo que ouvimos de outros, com o que realmente nos pertence e que provém daquilo que nós próprios testemunhamos" (FREUDa, vol. XVII, 1996, p. 159)

Câmera subjetiva evidenciando a perceção de Zezé diante do Portuga.

Um ganho do filme é que a infância retratada é destituída de idealizações romantizadas do que é ser criança. Ele mostra o quão difícil é ser criança, não apenas em um posicionamento de vítima de outros, mas em situações de diferentes matizes, em que os afetos e as hostilidades estão presentes, ora a criança é realmente agredida, ora ela entra desapercebida em situações conflituosas, ora ela provoca o conflito e instiga a desestabilização do outro.

Na cidade, Zezé é conhecido como um "menino que tem o diabo no corpo", pois frequentemente se envolve em travessuras e peraltices, buscando galgar um lugar em que é reconhecido pelo jeito destemido e os "feitos" que realiza. De tanto ouvir que "tem o diabo no corpo", identifica-se com essa forma de ser chamado e acaba por assim se autodenominar. É na rebeldia que encontra a forma de chamar a atenção da comunidade e, especialmente, de seu pai. Um homem repleto de conflitos, desiludido pelo desemprego, envolvido com o alcoolismo e o tabagismo, reforça sua autoridade na família pelos padrões machistas de comportamento, torna-se a figura que, geralmente, só dá atenção a Zezé nos momentos de punição de suas travessuras. São nos momentos de repreensão e de agressão que a criança tem o olhar e a escuta do pai direcionados para si, por isso que torna-se "levado" e "arteiro" – características atribuídas pelos familiares, colegas e outros personagens da cidade – é uma forma de ser reconhecido pela bravura e por ser destemido.

A relação de Zezé com seu pai é alinhavada por sentimentos diversos, o olhar da criança diante dele revela vergonha pela pobreza, repúdio pelo fracasso, raiva pelas repressões físicas sofridas, raiva por seu pai se apropriar das suas economias guardadas em uma lata. Em alguns momentos, ele se esforça para se aproximar do pai, ocorre como que um pedido de desculpas pelas deceções que causa a ele devido às suas traquinagens.

Numa cena, conta que pescou e brincou na beira do rio, propõe que podiam pescar juntos para terem mais comida em casa. O pai o ignora. Diante disso, Zezé canta para o pai uma canção de sentido ambivalente, então apanha do pai com um tapa no rosto por causa da letra da música que é jocosa e tem apelo sexual. Zezé continua cantando cada vez mais alto e segue apanhando cada vez mais.

A dor, a raiva e o sofrimento são apresentados por signos cinematográficos fortes, potentes, com a captura de imagens com a câmera embaçada e com a expressão imaginativa da criança: a personagem surge na cena boiando como se afogada, apresenta-se neste momento a imagem do seu rosto e de seu pai submersos, como que envoltos em um rio de lágrimas, mergulhados no choro e na tristeza. É notório que a dor emocional da criança é maior que a dor física e que os hematomas produzidos.

Ser criança já é embaraçoso, falar, lidar e tropeçar a todo instante com os limites, o desamparo, o temor de não ser amado, de não saber do desejo do outro, a ousadia em aceitar e chamar o outro para briga e apanhar, enfim, o personagem evidencia o descompasso entre suas demandas e o que se tem. Zezé nos mostra a angústia e o sofrimento de ser criança, além disso, seu drama é ampliado pelas condições de vida marcadas pela pobreza e o desprezo de seu pai.

Uma cena muito importante e indicativa desse sofrimento de que falamos nos leva a uma situação corriqueira vivida pelo protagonista em que a irmã mais velha o chama para comer. Não seria digna de nota, não fosse a beleza plástica e o movimento misturados à violência, contraste bastante comum no filme, que busca trafegar nesse universo de sombras e luz, risos e choros, representativos da intenção de criar uma atmosfera fidedigna ao ar de contradição da vida dos personagens apresentados. Zezé está construindo uma pipa para o Portuga (que se torna seu amigo), como segreda para o irmãozinho Luiz, e a irmã convoca os dois para o jantar.

Zezé pede a ela que espere, como é comum das crianças. A ira da irmã é desproporcional à situação, nervosa, ela diz ao menino "vem logo, se não vai ter" e logo a vemos rasgando os papéis com os quais ele faria o brinquedo-presente, e aos berros, empurrando-o, pergunta a ele se acha que ela é sua empregada. O menino reage, "o diabo lhe toma conta do corpo" e ele a chama de vadia. Ela se enfurece ainda mais e bate repetidamente nele com uma vassoura, violência da qual é salvo pela irmã Dodóia. Há uma comoção geral, os irmãos, com exceção de Luiz, estão todos nesta cena que se passa num alpendre da casa. Dodóia defende Zezé e o outro irmão a acusa de ser injusta, por não saber o que o menino havia aprontado.

Quando restam apenas Dodóia e Zezé, que é levantado pela irmã do chão, onde apanhava pedindo que ela parasse, a criança visualiza sua pipa pronta, deslizando pelo chão com sua rabiola comprida, indo em direção ao céu azul e límpido. Ele, em prantos, vermelho e sujo, sorri, mas logo se mostra triste ao ver a pipa lentamente perder altura e cair em meio a um céu que se torna cheio de nuvens cinzentas e testemunhas do clima agourento. O carinho de Dodóia é um alento para o corpo e o coração do garoto, mas a cena nos mostra especialmente como é fácil ser vítima de abuso quando se é criança, e mesmo nestes momentos a imaginação surge como válvula de escape para o que poderia ter sido a glória de executar seu intento.

O espectador é levado bruscamente do encanto, ternura, delicadeza do gesto de fazer um presente tão especial ao amigo ao horror do espancamento que poderia ser evitado com apenas um pouco de paciência, ou complacência. O mundo infantil funciona em outro tempo, em um fuso horário em que a brincadeira, a magia, o riso, o divertimento e o lúdico são prioridades, mesmo quando eles insistem em não existir. A pressa e o embotamento do olhar de quem já foi criança e se esqueceu, ou também só conheceu tristeza, surra e intolerância não conseguem acompanhar e compreender a importância de um momento como o de fabricar um brinquedo, não se pode esperar, ele é da urgência do sonho e da alegria, da esperança e do futuro, dificilmente sintonizando com a rigidez das regras e horários do mundo adulto.

Desse modo, a infância de Zezé é cercada de dramas, construída por ambivalências, pela dor da rejeição, das críticas e também pelas provações do grupo de crianças com quem convive, bem como pelas pequenas-grandes alegrias vividas por ele, construídas em suas brincadeiras e traquinagens, e ainda promovidas por outros sujeitos fontes de afeto, como uma das irmãs mais velhas já citadas, Dodóia, o querido caçula Luiz, o amigo fictício Minguinho, que dá nome ao filme, e outros sujeitos que fazem parte de uma lista escrita por Zezé do *hall* dos queridos, se assim podemos dizer, como: o tio Edmundo, o dono da confeitaria Ladislau, a professora, o cantor e vendedor de CDs e, especialmente, o novo amigo Portuga. É com eles que a dor de Zezé ganha pequenos alívios, carinho, atenção, reconhecimento, alegria da música..., tudo isso devido à entrega imaginativa e a troca de afetos com as figuras que reconhecem as virtudes do garoto.

São os gestos dos personagens queridos que expressam carinho e afeto que conquistam Zezé. Mesmo diante de um primeiro contato envolvendo a raiva da criança e de Portuga, uma amizade nasceu devido ao fato do Portuga se compadecer ao ver o garoto mancando a caminho da escola, por ter pisado em um caco de vidro ao tentar fugir quando pegava uma manga do vizinho. O adulto então convence o garoto a pegar uma carona no "melhor carro do mundo" e o leva ao médico. Ao entrar no carro tão desejado, Zezé coloca o rosto para fora do carro e emerge uma grande alegria, que é notória não só vista em suas feições, mas também a partir da trilha sonora instrumental de ritmo e de volume crescente. Este dispositivo estético envolve o apreciador da obra e o faz vivenciar o sentimento do personagem. Aqui também se acompanha o expressar do orgulho do garoto ao não chorar diante da sutura.

A amizade com o Portuga recupera em Zezé, de certa forma, a vontade de ser apenas criança, o amigo se torna a verdadeira figura paterna, que se preocupa com suas atitudes, lhe dá conselhos para que não seja malcriado em casa, evitando problemas, alimenta sua autoestima, afirmando ser ele um ser humano inteligente, brilhante, que vai longe, podendo ser o que quiser. Juntos, eles pescam e fazem piqueniques. É ele inclusive quem lhe presenteia com a caneta que mais tarde usará para escrever a obra Meu Pé de Laranja Lima, uma verdadeira autobiografia dos tempos na cidade do interior. A cena do presente é mais uma repleta de emoção, em que Zezé sugere ao português para que passe em sua casa e peça ao pai biológico para que o dê a ele. Também é o Portuga que faz vigília na porta da casa do menino quando este afirma querer se jogar em baixo do trem, acabando com sua vida e com o sofrimento que faz parte dela. Ele se compadece de seus flagelos, compartilha com seu Zezé seu mundo da ciência, por ser ele próprio um pesquisador, um biólogo como sugerem algumas cenas, e a intimidade de sua casa, afirmando ser seu carro uma posse dos dois. A cumplicidade que se constrói entre os dois é como de pai e filho, preenchendo lacunas emocionais e formando um laço que jamais será esquecido no futuro.

Em vários momentos, portanto, vemos o protagonista como um menino com imaginação fértil, entregue aos devaneios, aos temores e às brincadeiras. Ao chegar na casa do Portuga e vê-lo com uma grande tesoura nas mãos, inicia o devaneio de uma cena quase de terror pelo medo da castração e o garoto pergunta-lhe tapando o pênis: "Você corta as coisas?", e o amigo lhe responde, "Corto folhas, corto galhos".

Para Freud (1996b) essas fantasias ou devaneios são como sonhos, formados com base em lembranças atreladas a desejos, podemos sonhar acordados. De acordo com o autor, as fantasias emergem nos sonhos noturnos ou diurnos, que são os devaneios, pois é quando o aparelho psíquico está mais livre das instâncias conscientes da censura. Sobre esse aparelho psíquico, podemos dizer que "se examinarmos sua estrutura, perceberemos como o motivo de desejo que atua em sua produção mistura, rearranja e compõe um novo todo, o material de que eles são construídos" (FREUD, 1996b, p. 525).

Podemos interpretar, com o suporte psicanalítico, que na atividade lúdica, a criança elabora um universo próprio importante, mas que ela tem clareza que não é real. A criança reorganiza e arranja, com toda sua dedicação e sua energia para a brincadeira, atividade que ela encara com seriedade e investe "toda a emoção com que catexiza seu mundo de

brinquedo" (FREUD, 1996b, p. 135). Diferentemente do devaneio, na brincadeira, a criança sabe identificar, articular e distinguir a mesma da realidade, já que essa ludicidade é carregada de desejo, desejo impossível de ser adulto.

É esse movimento de criação próprio à brincadeira que Freud (1996b) aponta como análogo ao do escritor criativo. Em cenas inseridas no corpo do enredo, especialmente no início, no meio e no fim, vemos Zezé adulto retomando suas memórias, apreciando seu livro, que dá nome ao filme, que acaba de ser publicado e é carinhosamente folheado por ele. Isso quer dizer que aquela personagem, que é a criança protagonista, torna-se na vida adulta um escritor. Para Freud (1996b), ao escrever, o autor cria um universo próprio, em que

> Uma poderosa experiência no presente desperta no escritor criativo uma lembrança de uma experiência anterior (geralmente de sua infância), da qual se origina então um desejo que encontra realização na obra criativa. A própria obra revela elementos da ocasião motivadora do presente e da lembrança antiga (FREUD, 1996b, p. 141).

Zezé apresenta também várias criações lúdicas a partir de suas elaborações imaginativas e criativas expressas em brincadeiras. Elas são muito evidentes em suas interações com seu irmão mais novo Luiz, com o pé de laranja lima Minguinho – que ganha um grande espaço na obra, como um trampolim para um universo paralelo criado por Zezé – e com seu amigo Portuga.

O início da amizade com o pé de laranja lima tem lugar na cena da mudança de casa, e ao chegarem na nova habitação, Zezé, Dodóia e o irmão umpouco mais velho, saem correndo para conhecer o imóvel. Quando todas as crianças chegam ao quintal, logo já vão se apossando cada uma de uma árvore e para Zezé resta uma pequena, um pé de laranja lima que, segundo, a irmã, é uma árvore criança, "menino igual a você e ele vai ficar um baita de um pé". Assim consolado, Zezé dá vida ao pé de laranja lima e o nomeia Minguinho, imprimindo-lhe uma grave voz nos diálogos fictícios.

Sempre que Zezé está na companhia do novo amigo-brinquedo Minguinho, emerge uma trilha sonora instrumental em ritmo crescente em que se ressaltam os sons do piano, do violino e da percussão, o que dá mais suavidade e emoção nas cenas em que, por meio da imaginação, Zezé rompe com as fronteiras do espaço e do tempo e vive em alhures. Um lugar em que Minguinho se transforma em um imponente cavalo branco que se deixa cavalgar por entre as árvores sob um crepúsculo muito luminoso até o anoitecer à beira de um lago. É com Minguinho que Zezé compartilha seu desejo de se mudar daquele lugar e ir morar na cidade grande. Nesses devaneios criativos com Minguinho, Zezé imagina e visualiza outras realidades, outros lugares e aventuras, bem como compartilha suas novidades e sentimentos.

Essa viagem de Zezé por meio da brincadeira seria o primeiro exercício do potencial criativo. Com Ostrower, entendemos que criar e viver se interligam. Especialmente quando se é criança ainda, a criatividade, além de existir como potência, encontra caminho no lúdico.

> A criatividade é a essencialidade do humano no homem. Ao exercer o seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido. Criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário. (OSTROWER, 2014, p.166)

O filme mostra cenas maravilhosas em que a ludicidade do protagonista criança se abre como possibilidade de Zezé exercitar seus incômodos, que ele chama de "demônios", pois há a possibilidade da sobrevivência feliz em meio a tanto sofrimento, violência e frustrações. Ele imagina, brinca e dá abertura ao seu potencial criador. Quando em companhia do irmão, os dois fingem estar em um avião de verdade, criado no chão, com direito a toda

uma parafernália, objetos e sucatas conseguidos no dia a dia. Experimentamos na cena com as crianças um voo verdadeiro, com a trilha sonora em um crescendo, que emociona e tece uma rede delicada de magia na brincadeira que finge verdadeiramente a delícia de ser criança e poder voar: as asas são folhas de bananeira e rodas de bicicleta fazem as vezes das turbinas. Zezé é uma criança sensível, e a sensibilidade no contato com a cultura, segundo a autora supracitada, torna-se a própria faculdade criadora, "o criativo no homem se daria ao nível do sensível" (Ostrower, 2014, p. 17).

Essa sensibilidade imbuída de criatividade ocorre principalmente motivada pelos fenômenos sociais significativos para os seres humanos. Para a criança eles surgem principalmente por meio da brincadeira, vivência de maior significação na forma do faz de conta, dos jogos e brinquedos, com suas regras primárias e que depois se tornarão experiência de aprendizagem para o jogo da vida, com possibilidades reais de exercício da criação, na pintura, na poesia e nas demais atividades da vida, para além da arte, englobando o mundo da ciência e da informação.

No Zezé adulto vemos a criação aflorar na literatura, porque as circunstâncias da vida assim o permitiram, auxiliadas por um elemento importantíssimo a ser levado em consideração e que foi bastante explorado no filme, a memória.

Ao longo da película esclarece-se por meio da técnica do *flashback,* como dissemos*,* a possibilidade de os conteúdos vivenciais serem acessados por meio da memória, sejam eles ligados a estados de ânimo traduzidos pela alegria, amor, trauma, tristeza ou medo, e como se processam associações provenientes de áreas inconscientes que compõem a essência do mundo da imaginação. Aqui encontramos a categoria das "constelações associativas" da autora Ostrower (2014), que vislumbram a criação como processo de percepção de si mesmo, envolvendo consigo uma dinâmica que pode ser libertadora e ao mesmo tempo sofrida: as portas da criação se abrem, permitindo que elaborações intuitivas e inconscientes possam vir à tona na expressão, integrando o sensível, o cultural e também o consciente. Segundo a autora,

> Acompanhamos a interpenetração da memória no poder imaginativo do homem e, simultaneamente, em linguagens simbólicas. A consciência se amplia para as mais complexas formas de inteligência associativa, empreendendo seus voos através de espaços em crescente desdobramento, pelos múltiplos e concomitantes passados-presentes-futuros que se mobilizam em cada uma de nossas vivências (OSTROWER, p. 19, 2014).

Zezé também conta a seu amigo Portuga em outra cena que tem "uma Europa" no fundo de sua casa. A criança Zezé conduz a outra personagem a uma surpresa com direito a olhos fechados, um verdadeiro esconderijo, especial demais para olhos viciados na objetividade da vida e que já perderam seu brilho. O amigo merece a visão apenas dividida com o irmão caçula, e vemos aqui como o português ainda conserva em sua alma a sensibilidade de que falamos. No compartilhar dessa brincadeira, a câmera se movimenta e oferece vários ângulos diferenciados ao longo do bambuzal, captura das luzes do sol por entre os bambus, o plano americano dos personagens sorrindo, giros de 360º, sonorização que inclui o texto em *off* quando Zezé descreve o "zoológico" ali "existente", sons dos animais (leões, pantera e gorila) mencionados no devaneio e música instrumental. Esse conjunto de dispositivos estéticos cadencia e valoriza a brincadeira expressa no filme. As palavras do amigo Portuga mostram o impacto da maravilha que é poder entrar no mundo mágico da imaginação de uma criança: "e eu achando que meu jardim era grande coisa! Este é o melhor jardim zoológico do mundo, sabe por quê? Porque veio daqui". Neste momento ele aponta para a cabecinha de Zezé e lhe pede que toda vez que se encontrarem, ele lhe conte uma história nova.

Câmera objetiva em plano geral em que o bambuzal se transforma em um zoológico na imaginação do personagem.

Dá-se em muitos momentos do filme o contato com a imaginação dessa criança, que mesmo vítima de maus tratos, surras e sofrimentos, quando adulto não deixa de explorar o lado bonito das potencialidades do humano, mantendo a tensão psíquica que nos leva a fazer da criatividade uma força crescente. É preciso realçar que o conflito não é o portador da criatividade. Em Ostrower (p. 29, 2014), entendemos que

> O conflito pessoal em si não poderá ser confundido nem com o potencial criador existente na pessoa, nem com a capacidade de elaborar criativamente um conteúdo, ao contrário, o quanto existe de elaboração visível na obra artística, nos indica exatamente a medida de controle que o artista pôde exercer sobre o seu conflito.

Dessa forma, percebe-se que a tensão psíquica existe em cada forma criada e ela deve ser mantida e não descarregada como se supõe no senso comum, ela se renova de maneira a ampliar a cada vez a experiência de vitalidade, servindo o conflito emocional apenas para a proposição da temática significativa, orientando até algum momento o "o quê" e o "como" do processo criador.

A perda do amigo no acidente do carro com o trem é uma prova disso, Zezé se põe a escrever sua história, dedicando suas palavras a elaborar os seus conflitos, já que esses poderiam realizar na verdade um bloqueio das potencialidades criativas se não fossem resolvidos. É claro que há um sofrimento envolvido aí, a criança quase desiste da vida, desmaiando e colocando-se em um estado de torpor, choque e quase coma, com febres e somatização de uma tristeza que parece não ter fim, "um trauma profundo", como diz o doutor que é chamado a lhe examinar.

O próprio Minguinho, na forma árvore e transformando-se depois em cavalo, o convida a um passeio num sonho bonito em que ele revisita as imagens do tio Edmundo, da professora, de Ladislau, e de Ariovaldo, mas que logo se revela torturante porque ele não quer passar pela casa do Portuga e o cavalo o leva, fazendo-o pensar que no acender de uma luz no interior da casa isso significaria que o amigo estava vivo e não havia morrido. A imagem do trem com seu farol forte, indo em sua direção o fazem despertar aos gritos de assassino.

Mesmo assim, aos poucos, Zezé sai da cama e vai recuperando sua vontade viver, visualizando o amigo Portuga com muita emoção conversando com ele e lhe pedindo histórias incríveis nos passeios de carro que ainda farão, para conhecer sua terra natal inclusive.
Olhos cheios de lágrima e um sorriso estão no semblante da criança, que apesar de numa cena posterior enterrar sua latinha com seus pequenos tesouros numa chuva de lama, põe-se a correr paralelamente ao trem que novamente entra em cena. Ele o desafia uma última vez e ganha a disputa com respiração ofegante e um sorriso nos lábios, como seu amigo não conseguiu.
Naquele momento Zezé escolhe a vida definitivamente e sua continuidade, a câmera lentamente se distancia, como se estivesse no trem e vemos a criança vencedora, postando-se esguia e feliz. Nasce aí o pequeno escritor e logo vemos Zezé adulto desenhando bigodes na foto do Portuga, em seu túmulo. Suas peraltices continuam na forma de seus escritos e na criança que nunca morrerá com ele. O vento continua a bater em seu rosto e as saudades se transformam em matéria para a arte e para a vida.
Assim, vê-se como essa obra audiovisual descortina o que muitas vezes torna-se invisível e recalcado na infância, por meio das travessuras e das travessias imaginativas do personagem Zezé.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREUD, Sigmund (1996ª). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud* vol. XVII. Uma recordação de Infância de *Dichtung Und Wahrheit*. Rio de Janeiro: Imago,

FREUD, Sigmund (1996b). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud* vol. IX. Escritores Criativos e Devaneios. Rio de Janeiro: Imago,

OSTROWER, Fayga (2014). *Criatividade e processos de criação*. 30. Ed. Petrópolis: Vozes

TRUFFAUT, François (2005). *O prazer dos olhos: textos sobre o cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

ADULTOS E CRIANÇAS COMPARTILHANDO PODERES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Queila Almeida Vasconcelos[1]
Paulo Sergio Fochi[2]

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões sobre as ações de participação das crianças e a responsabilidade dos educadores na acolhida dessas ações para garantir os direitos das crianças nas escolas de educação infantil. O estudo é construído a partir da análise sobre a organização do cotidiano de escolas para bebês e crianças pequenas, em relação com o direito de participação infantil apresentado na Convenção dos Direitos das Crianças em 1989. Partimos do referencial teórico da Sociologia da Infância, no que diz respeito aos direitos de participação das crianças e da Pedagogia da Infância que aponta possibilidades para a organização de uma escola que priorize as necessidades da infância. A metodologia foi construída pela reflexão sobre duas experiências de pesquisa no Brasil, uma sobre a participação das crianças e outra sobre o trabalho de formação em contexto na educação infantil. A discussão indica que a participação das crianças na escola é percebida pelos adultos como um direito, já o entendimento deste conceito está atrelado à ideia de consentimento dos adultos aos interesses e necessidades das crianças. Em contrapartida, as crianças colocam-se a resistir aos modos instituídos dos adultos, criam brechas para subverter a ordem e instalam processos de negociação. Nomeamos esses movimentos dos meninos e das meninas nas escolas como Sindicato das Crianças e a partir desta metáfora problematizamos algumas ideias consideradas centrais para a reflexão sobre o tema da participação.

Palavras-chave

Educação Infantil; Participação; Docência.

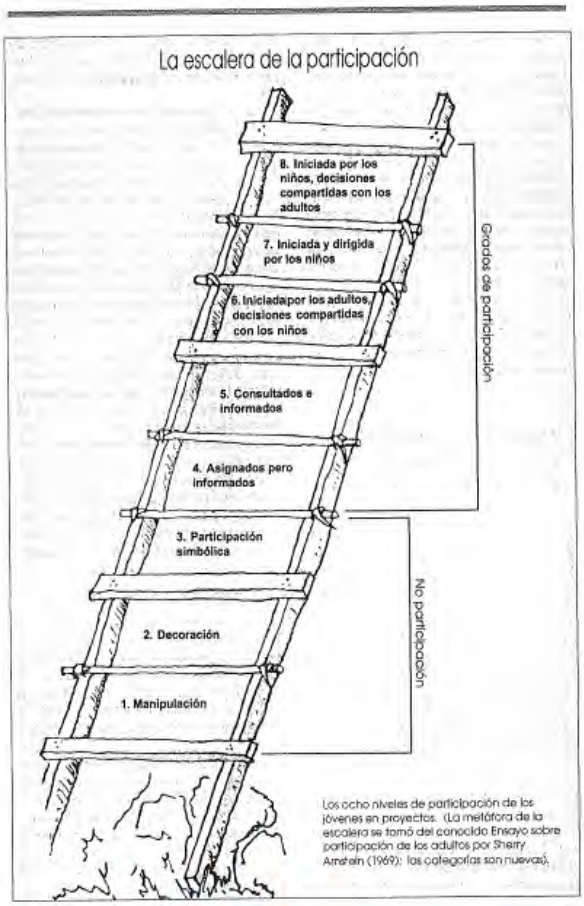
[1] Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Brasil, queilalmeida@hotmailc.com

[2] Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Brasil, paulo.fochi@hotmail.com

I. O direito de participação das crianças

A participação é algo aprendido nas relações que vamos travando ao longo de nossa vida. Não nascemos sabendo participar, além disso, os modos de compreender a participação foram se modificando ao longo dos anos. Desde o século XX, o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos desencadeou diversos movimentos que priorizam a escuta das crianças nas tomadas de decisões. O trabalho de Francesco Tonucci[3] é um exemplo, ao criar os conselhos infantis na cidade de Fano (Itália) em 1991, desenvolveu uma metodologia de participação cidadã das crianças na elaboração de projetos de governo que acolhe as crianças na sua diversidade. Motivado pela ideia de continuidade de uma comunidade, Tonucci entende que as crianças precisam criar sentido de pertencimento em relação ao local que vivem e isso não pode se dar de outra forma senão pela participação dos meninos e meninas. No entanto, a ideia de participação que Tonucci sugere não é aquela de benesse às crianças, de uma participação forjada, ilustrativa. Mas de escuta e atenção aos posicionamentos que os meninos e meninas fazem em relação as problemáticas da cidade.

No documento "La participacion de los niños: de la participacion simbolica a la participacion autentica" publicado pela UNICEF, Roger Hart, retoma a metáfora da escada da participação para demonstrar as diferentes formas de caracterizar a não participação e a participação efetiva.



[3] Para saber mais, acessar site http://www.lacittadeibambini.org/

Para o autor, é comum burlarmos a participação das crianças em projetos dos adultos, restando a elas apenas uma pseudoparticipação, ou, uma participação apenas como decoração (segundo degrau da escada). Os três últimos degraus representam efetivamente a participação. O que coincide entre eles é o desejo dos sujeitos envolvidos que os mobilizam a iniciar algo, a sentir-se afetado por alguma coisa que os motivam a executar um projeto.

Ao pensar a participação pela ótica da infância, é fundamental destacar a importância da presença do adulto nessa relação, assim este trabalho pretende apresentar algumas reflexões sobre as ações de participação das crianças e a responsabilidade dos educadores na acolhida dessas ações para garantir os direitos das crianças nas escolas de educação infantil. Partimos do cenário que constitui as orientações e normativas legais a respeito da infância, tanto internacionais - Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989) - como nacionais - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) – que apontam em seus textos o direito de participação das crianças nas diferentes esferas que envolvem suas vidas no âmbito público e privado como elemento fundamental nas relações entre adultos e crianças.

Além disso, a discussão sobre o tema da participação infantil há bastante tempo tem estado presente nos estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2004, 2011, 2013; TOMÁS; FERNANDES, 2013; FERNANDES, 2009), e vem se intensificando no campo dos Novos Estudos da Criança e da Infância. Este campo constitui-se por pesquisadores de diferentes áreas (Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia) que tem buscado colocar os direitos das crianças em evidência, questionando as instituições responsáveis por sua educação e cuidado, tirando-as do anonimato social (BARBOSA, 2014).

As escolas de educação infantil estão cada vez mais presentes na vida das crianças pequenas no Brasil, e a partir do ano de 2016 tornaram-se etapa obrigatória da educação básica brasileira para os meninos e as meninas a partir dos quatro anos de idade, conforme a Emenda Constitucional 59/2009. Nesse sentido é indispensável refletir na escola sobre os direitos de participação das crianças afirmados na Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 (ONU, 1989). A partir desta convenção as crianças passam a ter direitos de participação que são explicitados nos artigos 12º, 13º e 31º, que de forma resumida afirmam que a criança tem direito a expressar livremente suas opiniões em assuntos que lhes digam respeito e à participar da vida cultural e artística.

As discussões da Pedagogia da Infância (KISHIMOTO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, MALAGUZZI, 1999) têm buscado constituir uma ideia de fazer docente na Educação Infantil que é embasado pelo acolhimento das crianças e de suas interrogações e interpretações sobre o mundo. Um fazer docente que também compartilha as experiências e patrimônios culturais já sistematizados pela humanidade. Essa ideia difere dos significados atribuídos ao papel do professor por muito tempo em nossa sociedade, como aquele que apresenta, decide e escolhe os assuntos e comportamentos adequados e necessários para ensinar às crianças, um fazer docente autoritário. De acordo com Guillot (2008):

> As crianças na família e na sociedade, os alunos na escola trazem o novo. A transmissão de um patrimônio é indispensável: não para reproduzi-lo, recitá-lo do mesmo modo, mas para enriquecê-lo, vivificá-lo, renová-lo. A autoridade do adulto tem vocação para autorizar a entrada deste poder de novidade e não para confiscá-lo de início para melhor moldar sua "inquietante estranheza" segundo uma expressão de Freud. A autoridade é, primeiramente, um ato de confiança: confiança na humanidade, confiança no outro. (p.13, grifo do autor).

Confiar nas crianças é o primeiro passo para legitimar o direito de participação dos meninos e das meninas nas escolas de educação infantil, porém essa postura de confiança envolve um exercício por parte dos professores, de compreender que ao compartilhar tomadas de decisão, escolhas, modos de fazer e viver o cotidiano na escola não diminui a importância da sua função. Pelo contrário, qualifica-o enquanto um profissional que tem em suas mãos a possibilidade de apresentar às crianças no início de sua jornada pelo mundo uma relação que fortalece seu status de sujeito de direitos.

II. Entre o discurso e o entendimento: o direito de participação das crianças e as práticas docentes.

A participação das crianças na escola é percebida pelos adultos como um direito, já o entendimento do conceito de participação infantil está atrelado à ideia de consentimento do adulto aos interesses e necessidades das crianças. Porém, estes interesses e necessidades são atravessados pelas crenças dos professores sobre o que é importante para as crianças, nesse caso a organização dos contextos e tempos é geralmente organizado de forma vertical e as possibilidades de exercício desses direitos pelos meninos e pelas meninas se dá através do comprometimento dos adultos.

Comprometer-se com os direitos das crianças é atitude fundamental ao professor de educação infantil. Nesse sentido Barbosa (2009) aponta que trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional, na qual são necessárias proposições teóricas claras. Em relação a essa discussão é mister que os professores compreendam o significado do conceito de participação.

Atualmente o uso dos conceitos de participação infantil e/ou de protagonismo infantil está cada vez mais frequente nos projetos políticos pedagógicos das escolas[4] e nos discursos dos professores de educação infantil. Apesar disso, as práticas majoritárias nas escolas infantis brasileiras não estão pautadas nos interesses ou no processo de aprendizagem vividos pelas crianças, mas continuam reproduzindo uma cultura adultocêntrica, com foco no ensino, o que Oliveira-Formosinho (2007) conceituou como Pedagogia da Transmissão que "se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular" (p. 17).

Nesse sentido, constatamos em nossas pesquisas que, em geral, o protagonismo infantil, é diversas vezes confundido com uma liberdade plena de escolhas das crianças e que acaba tornando a organização das práticas dos professores um l*aissez-faire*. Por outro lado, a ideia de participação infantil, costuma ser representada pela autorização do adulto à manifestações de interesse das crianças, ou mesmo em convites para que elas opinem sobre situações específicas.

O que temos pensado diante de tal cenário é que a participação pode ser compreendida como divisão de poder, ou seja, não se trata do adulto deliberar a possibilidade das crianças se envolverem e participarem das práticas diárias, mas, do pressuposto de que os meninos e meninas tem o direito de serem escutados, engajados e, em especial, de serem levados a sério em seus posicionamentos frente ao mundo. Em outras palavras, o que estamos entendendo é que não se trata do professor autorizar ou não a participação das crianças, mas de criar condições para que estas participem efetivamente no cotidiano das instituições.

Em uma análise geral a partir da sistematização do Modelo de participação infantil de Shier (2001) por Fernandes (2009), esse conceito de participação refere-se ao nível de que

[4] Observamos essa recorrência durante a participação no Projeto MEC/SEB/UFRGS 2012-2013 para prestar assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de municípios do Estado do Rio Grande do Sul, nos assessoramentos que realizamos em municípios brasileiros, bem como na formação de professores das escolas e da universidade.

"as crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas perspectivas". De acordo com essa sistematização esse nível de participação é o segundo no processo que vai do nível mais baixo em que "as crianças são ouvidas" até o mais alto em que "as crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão".

III. O Sindicato das crianças

O propósito desta metáfora é evidenciar o compromisso dos educadores da infância, visto que, diferente de outras minorias sociais, as crianças não têm condições de sozinhas reivindicarem seus direitos. Relacionamos a isso a ideia apontada por Tomás e Fernandes (2013), de que:

> [...] a infância tem sido um dos grupos sociais que tem permanecido sistematicamente fora dos espaços de discussão da participação, ainda que seja um dos que mais sofre da exclusão e das desigualdades socioeconómicas provocadas por essa globalização. (TOMÁS; FERNANDES, 2013, p.203).

Dessa forma, a garantia da participação das crianças se torna um dever dos adultos que atuam com elas diariamente, para além de se comprometerem pela educação das crianças, professores precisam se tornar também defensores dos direitos destas. Para tanto, é preciso pensar a escola como espaço de vida compartilhada, de protagonismo compartilhado, não há como desarticular das responsabilidades dessa categoria profissional seu papel como promotores de um espaço de escuta, diálogo e respeito às necessidades da infância. É, portanto, na escuta às crianças e na consideração de seus pontos de vista que poderemos lhes apresentar horizontes democráticos, viabilizando, assim, um caminho para a efetiva participação das crianças na escola e na sociedade. (VASCONCELOS, 2015)

Assim, partimos do pressuposto de que a escola seja uma possibilidade da formação de um sujeito que é educado para participar. A escola de educação infantil, pela sua especificidade de acolhimento de crianças desde os primeiros meses de vida e por tantas horas diárias, pode transformar-se em importante espaço de transformação social, desde que fique atenta às suas práticas cotidianas. Imbuída de um senso democrático, ou seja, "práticas contínuas de certas atitudes que formam o caráter pessoal e determinam os desejos e os propósitos em todas as relações e vida" (DEWEY, 1939, p. 3), é possível pensar a educação como um valor fundamental para a formação do homem.

Neste sentido, a escola pode ser um lugar onde se debatem e se criam valores. Não valores morais de uma ou outra identidade, mas na compreensão de que "educar é também, em alguns aspectos, acima de tudo, educar os valores intrínsecos em cada indivíduo e em cada cultura, para torna-los extrínsecos, visíveis, conscientes e compartilháveis" (RINALDI, 2009. p. 38). A autora reforça a ideia de que os valores são construções culturais, sociais e históricas que marcam um determinado grupo em um determinado tempo, ou seja, "os valores são, então, relativos e relacionados à cultura de pertencimento: eles a determinam e são determinados por ela" (RINALDI, 2009, p. 39).

Supor a educação como valor fundamental não pode ser uma espécie de colonização das infâncias em que o adulto transfere suas crenças de mundo para as crianças "absorverem". Ao contrário, ele deve posicionar-se em um estado de escuta "do cotidiano e das vivências das crianças, evidenciando como essas diferenças marcam suas condições sociais de vida" (FARIA, FINCO, 2013 p. 110) para construir práticas que possibilitem o acolhimento da diversidade. Afinal, a educação como valor não deve se sobrepor aquilo que nos torna humano: a pluralidade, que por sua vez, "não é uma parada temporária no caminho para a perfeição ainda não atingida, mas o elemento constitutivo da existência humana" (DAHLBERG, MOSS E PENCE 2003, p. 37).

Assim, é preciso considerar que a escola de educação infantil é um dos lugares de encontro entre pares no qual as crianças usam "táticas de resistências" para reivindicar o seu direito

de participação e de experenciar o cotidiano da escola nos tempos, espaços e ações da infância. Neste sentido, destacamos que precisamos estar atentos aos movimentos dos meninos e das meninas nas escolas, que são muitas vezes significados pelos professores como transgressões podem ser uma atitude de resistência aos modos instituídos dos adultos. Dessa forma, as crianças criam brechas para subverter a ordem e instalam processos de negociação com os adultos, porém só conseguirão maior legitimidade na luta e no respeito aos seus direitos se forem escutadas e acolhidas pelos professores.

IV. Conclusão

Finalizamos, portanto, este texto retomando a importância do compromisso que os professores de educação infantil precisam afirmar para com os direitos das crianças, das infâncias, que nas palavras de Kohan (2004b) são

> Infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação [...] que se tornam possíveis nos espaços em que não se fixa o que alguém pode ou deve ser, em que não se antecipa a experiência do outro. Espaços propícios para essas infâncias são aqueles em que não há lugar para os estigmas, os rótulos, os pontos fixos. (KOHAN, 2004b, p. 5).

Sendo assim, é necessário investir na compreensão de conceitos fundamentais para a promoção de práticas que respeitem os direitos das crianças. Caso contrário corre-se o risco de que se tornem apenas rótulos bonitos, porém superficiais para as experiências pedagógicas vividas tanto pelas crianças, quanto pelos adultos que fazem parte das nossas escolas de educação infantil.

Referências

BARBOSA, M.C.S (2014). Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARBOSA, M.C.S (2009c). *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil.* Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS. Disponível em: <http://portal. mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2009b). Parecer 20, de 11 de Novembro de 2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE/CEB,

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p.27834-27841.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE (2003). *A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed

DEWEY, J (1939). *Creative Democracy – The task before us*. disponível em: http://www.faculty.fairfield.edu/faculty/hodgson/Courses/progress/Dewey.pdf (consultado em janeiro de 2016).

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (2013) Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In. ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. *Educação Infantil e diferença*. Campinas: Papirus

FERNANDES, N. Infância (2009). *Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento

GUILLOT, G. (2008). *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed

MALAGUZZI, L. (1999). Histórias, ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo do Futuro*. Porto Alegre: Artmed

ONU (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: 13 jun. 2015.

RINALDI, C. (2009) Nidi e scuole dell'infanzia comeluogui di cultura. In: *ZERO, Project. Rendere visible l'apprendimento: bambini che apprendono individualmente e in grupo*. Reggio Emilia: Reggio Children

SARMENTO, M. J. (2013). Os pequenos nos dizem muito sobre a sociedade. *Revista Nova Escola*, n.265. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/entrevista-manuel-sarmento-infancia-sociologia-desenvolvimento-760818.shtml>. Acesso em: 05 jun. 2015.

SARMENTO, M. J. (2011) Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças. (Entrevista). In: *De olho no Plano*, 2011. Disponível em: <http://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html>. Acesso em: 05 jun. 2015.

SARMENTO, M. J. (2004). As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (p.9-34). Porto: Asa

TOMÁS, C; FERNANDES, N. (2013) Participação e Acção Pedagógica: A Valorização da(s) Competência(s) e Acção Social das Crianças. *Educativa*, v.16, n.2, p.201-216, Goiânia, jul./dez. 2013.

UNICEF. Ensaio innocenti (2016). *La participacion de los niños: de la participacion simbolica a la participacion autentica*. Disponível em http://www.unicef-irc.org/publications/538 (consultado em janeiro de 2016).

VASCONCELOS, Q. A (2105). *Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem*. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

O QUE AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE O MUNDO? ALTERIDADE E PROTAGONISMOS MARCANDO AS VOZES DAS CRIANÇAS

Romilson Martins Siqueira[1]
Rosane Cândida de Almeida[2]
Vilma Ribeiro de Almeida[3]

"Sou hoje um caçador de achadouros da infância."
(Manoel de Barros)

Resumo

Este trabalho[4] é parte da reflexão teórica da pesquisa em andamento intitulada "o que as crianças pensam sobre o mundo?[5]". Tem as crianças como sujeitos da pesquisa e suas compreensões sobre o mundo como objetos de estudo a partir dos seguintes objetivos: a) conhecer a criança contemporânea a partir daquilo que expressa seus modos de viver e se posicionar no mundo; b) contribuir para a construção de políticas e ações educativas que tenham como ponto de partida os interesses e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Estudar as questões da ***alteridade e dos protagonismos*** na infância contribui para desocultar a lógica que opera as formas de engendramento da racionalidade moderna: a negação da subjetividade humana.

Palavras-chave

Infâncias; Crianças; Alteridade; Protagonismos

[1] Doutor do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC Goiás, Brasil, E-mail: romilsonmartinsiqueira@hotmail.com

[2] Mestre em Educação. PUC Goiás, Brasil, CAPES-PROSUP. E-mail: rozaneka@hotmail.com

[3] Mestre em Educação. PUC Goiás, Brasil, E-mail: vilminharibeiro@hotmail.com

[4] A participação e inscrição deste trabalho no III Luso Brasileiro de Estudos da Criança foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), por meio do edital de participação em eventos internacionais.

[5] Projeto financiado pelo CNPq e coordenado pelo GEPCEI.

Introdução

As reflexões deste trabalho, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância (GEPCEI), têm como eixo epistemológico a relação Educação, Sociedade e Cultura, bem como a verticalização de seus objetos de estudos a partir dos processos educativos e culturais na infância e da criança em contextos da Educação Infantil e em outros espaços institucionais. Portanto, situa seus sujeitos e objetos de pesquisa nas esferas da história e da cultura humana.

Estudar o que as crianças pensam significa, também, problematizar e investigar a infância, uma vez que não há como deslocar as crianças do seu tempo da vida. Como objeto e campo de estudo de diversas correntes epistemológicas, a ideia de infância, criança e sua produção simbólica têm sido, por muitos séculos, desenvolvida a partir de conceções e padrões de comportamentos pertinentes aos modelos sociais vigentes. Da negação da infância enquanto condição humana, uma vez que sua natureza era explicada a partir dos referenciais míticos e religiosos, à concepção de infância como "invenção moderna", muito se produziu acerca do lugar da infância na vida social.

Os estudos de Charlot (1979) ajudam a compreender que a própria condição de negação da ideia de infância já sinalizava para a sua existência, ainda que subsumida numa relação de vida adultizada e marcada pelas questões naturalizadas. Ou seja, naturalizava-se a condição infantil pelo suposto de que esta "fase da vida" deveria ser aligeirada, silenciada e circunscrita à imagem e semelhança do mundo adulto.

Neste sentido, pensar a infância é pensar o lugar que as crianças ocupam nas relações sociais, a fim de compreender como se constituem os traços da autoridade, da cultura e da subjetividade. Em uma sociedade marcada pela exacerbação do mercado, do fetiche da mercadoria e de um intenso processo de *individualização*[6] dos sujeitos em contraposição a sua *individuação*, é pertinente pensar como as crianças constroem seus sentidos e significados neste espaço social.

A pesquisa sobre a compreensão que a criança tem em relação ao mundo em que ela vive instiga a pensar, ainda, sobre o a-sujeitamento da infância. A própria ideia de infância, conformada durante séculos, apresentou-se aos indivíduos como algo supostamente "natural" e "verdadeiro". A racionalização da ideia de infância ocultou sua verdadeira constituição, sua realidade e sua razão. A razão formalizada não poupou a criança nos seus procedimentos, nem a infância em sua abstração. A perda do sentido de historicidade, de totalidade e de universalidade implicada na naturalização da infância também faz parte do programa educativo da criança na sociedade moderna.

O estudo do tema implica compreender quais os sentidos e significados atribuídos pelas crianças a alguns aspectos que revelam o mundo físico (aspectos naturais, científicos, históricos e geográficos) e o mundo social (a sociedade, as relações humanas, a produção da

[6] Para Resende (2001, p. 515), "individualização sem individuação significa estar-se cada vez mais só, frente a si mesmo e aos outros e, justamente por essa separação, ser um sujeito incapaz de reconhecimento. Fragmentado e sem referência da totalidade na qual se insere, o homem se sente situado numa universalidade abstrata, externa e hostil a ele mesmo."

cultura). Entende-se por *sentido* a forma pessoal como cada um compreende o mundo, as relações, as experiências. Já os *significados* referem-se à cultura, aos valores, as crenças, às ideias e pensamentos acordados e decididos nas relações coletivas.

Assim, é a partir de uma perspectiva interdisciplinar, e no campo da relação entre indivíduo-sociedade, que este trabalho procura se situar. O ***problema*** que se coloca na construção desta pesquisa, assim se constitui: que princípios, ideias e valores da sociedade contemporânea têm norteado as compreensões das crianças sobre a cultura, as relações humanas e a produção do conhecimento científico?

A premissa que norteia esta investigação parte do pressuposto de que as falas das crianças, expressas em suas compreensões de mundo, são *vozes polifônicas*[7] constituídas pelo lugar que ela ocupa no mundo e em suas interações sociais. Todavia, o que se quer aqui é reafirmar a criança como sujeito da pesquisa e não objeto dela. Isso significa tomá-la como interlocutora principal em que seu pensamento, sua voz e suas ações são consideradas como importantes no processo de apreensão e conhecimento do mundo.

Por ser constituído histórico, cultural e socialmente, o ser humano é sempre um sujeito polifônico. Na etimologia da palavra, polifonia significa "muitos sons". Nesta pesquisa significa dizer que a voz da criança é repleta de muitas visões de mundo, muitas palavras, muitas histórias, de várias origens e que dialogicamente se fundam no social. Um social não homogêneo, não transparente, constituído de signos. Assim, o que é expresso pela criança não pertence unicamente a ela: "em suas falas e imagens, ecoam simultaneamente outras vozes, distantes, próximas e até imperceptíveis. São as vozes da história política, cultural e econômica que os nomeia como crianças (...)" (VALDERRUTÉN, 2008, p. 3).

Para Sarmento (2011), é preciso "o*uvir a voz das crianças*". Esta expressão condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político:

> o *programa teórico* assenta na constatação de que as crianças têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença face aos adultos, e na expressão autónoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo; estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objectivo a que se tem proposto a Sociologia da Infância, para quem "ouvir a voz das crianças" se constitui mesmo como uma directriz vertebradora na compreensão de factos e dinâmicas sociais onde as crianças contam (e.g. Qvortrup, 1991; Corsaro, 1997; James, Jenks, Prout, 1998; Sirota, 1998; Mayal, 2002). O *programa epistemológico* manifesta-se na ideia, cara à abordagem sócio-antropológica da infância, de que entre o mundo adulto e as crianças existe uma diferença que não é apenas de nível de registo ou de maturidade comunicativa, mas radica na *alteridade* da infância, insusceptível de ser resgatada pela memória que os adultos possuem das crianças que foram, mas que se exprime na peculiar organização do simbólico que a mente infantil e as culturas da infância proporcionam. O *programa político* exprime-se na constatação de que as crianças permanecem excessivamente afastadas dos núcleos centrais de decisão sobre aspectos que dizem respeito às condi-

[7] O termo polifonia será aqui utilizado para reafirmar a relação entre a voz da criança e os contextos macro-sociais.

> ções colectivas de existência e que esse afastamento, sendo a expressão da dominação adulta, é um modo de hegemonia e de controlo, cujo resgate não encontra outra possibilidade senão precisamente por tornar presente a *voz* das crianças na participação social e na decisão política (e.g. Lee, 2001). (SARMENTO, 2011, p. 1)

O que se propõe nesta pesquisa é mais do que ouvir as crianças sobre o que elas têm a dizer sobre as coisas. É empreender um processo de pesquisa não *sobre as crianças, mas, com as crianças* na construção dos processos de alteridade. Mas porque partir dos estudos sobre aquilo que as crianças pensam e expressam em suas vozes? Porque, segundo Miranda e Resende (2009), "palavras são realidades lógicas e históricas. Nos seus sentidos e significados, são sínteses produzidas por objetivações humanas em condições históricas determinadas e, enquanto tal, revelam ou velam intencionalidades, direções, projetos." (p. 201)
O ***referencial teórico*** deste trabalho parte dos estudos, mediações e diálogos entre os campos da Educação, da Psicologia Sócio-Histórica, da Psicologia Social Crítica e da Sociologia da Infância. Neste campo interdisciplinar, ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o mundo físico e social implica compreender duas categorias fundamentais neste projeto de pesquisa, a saber: trabalho e cultura.
O conceito de trabalho aqui defendido corresponde à ideia de ação humana transformadora. Assim, o trabalho se constitui enquanto produto da *práxis* humana, uma vez que é *no* e *pelo* trabalho que o homem se faz homem. Pelo trabalho o homem age, transforma, cria e recria as condições que garantem os meios para a sua subsistência humana. É por meio de sua ação que ele pensa a realidade, constrói e reconstrói significados, em um movimento teórico-prático, onde se estabelece a articulação entre consciência-mundo, objetividade-subjetividade e vontade-ação.
São articulações que possibilitam ao homem a configuração do seu agir humano no amplo aspecto em que se encontra a sua relação com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. O trabalho se constitui como essência da sociabilidade humana na qual o homem supera sua condição de ser natural e se converte em ser social. É nesse campo que a universalidade da infância se constitui como um tempo da vida permanente e inerente à própria constituição da humanidade. Não haveria homem sem História e trabalho, como não haveria homem sem o tempo da infância: "(...) somente porque existe uma infância do homem (...) somente por isso existe história, somente por isso o homem é um ser histórico." (AGAMBEN, 2008, p.64) Em Marx (2001), a ação transformadora da natureza é responsável pela construção da *omnilateralidade* humana. Como condição ontológica, o trabalho constitui os sujeitos históricos.
Já em relação à cultura, é preciso situá-la na perspectiva da condição humana marcada em suas dimensões objetivas e subjetivas. Portanto, não há como separar as condições *políticas, culturais, materiais e subjetivas*. Elas são, ao mesmo tempo, constituintes *da* e constituídas *pela* vida humana. Portanto, a cultura é produzida na História e sob diferentes condições econômicas materiais. Na verdade, cabe aqui um tensionamento: haveria uma cultura infantil deslocada ou diferente daquilo que se produz da cultura geral? Este trabalho reitera o lugar da cultura como produção da ação histórica do homem na transformação da

natureza, portanto, de si mesmo. Neste sentido, a cultura produzida pelas crianças se traduzem em culturas da infância[8] em que

> as crianças, porque são crianças, vivem um processo de desenvolvimento que as coloca numa particular relação de dependência face aos adultos. O seu modo de interpretar e significar o mundo, sendo permeado pelas culturas onde se inserem, é marcado pela sua condição biopsicológica e pelo estatuto social dependente em que se encontram. Nas suas relações com os adultos e nas suas relações com outras crianças partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são actualizados nesse processo interactivo. Esses códigos têm uma dimensão normativa (...) são compostos por rituais e artefactos (...) exprimem-se em ideias, frases, desenhos que obedecem a gramáticas próprias de estruturação, nos seus aspectos semânticos, morfológicos, sintácticos e pragmáticos (...) que estão presentes nas acções individuais e colectivas das crianças (...) (SARMENTO, 2006, p. 12)

Por ser histórica, fruto da ação humana, a "cultura é um termo emaranhado que, ao reunir tantas atividades e atributos num só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho." (THOMPSON, 1998, p. 22).
Não é possível pensar este trabalho sem considerar aquilo que expressa a constituição da criança em si e do seu tempo da vida. Infância e criança se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo social e histórico em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história. Portanto, a expressão e compreensão do pensamento e voz da criança só tem sentido quando se concebe estes sujeitos como: *um ser histórico, como sujeito de classe, como indivíduo social, como um ser cultural e como sujeito da experiência subjetiva.* (SIQUEIRA, 2011)
Mas por que tomar aquilo que as crianças pensam como objeto de estudo? Porque, segundo Qvortrup (1995), "a infância constitui realmente um segmento da sociedade (...)" (p. 8), pressuposto que permite o estudo da infância e da criança num movimento dialético: da criança em si para a sociedade em geral. Isto significa dizer que "a realidade social das crianças passa a ser, na verdade, o caminho pelo qual tanto a sociedade como a criança passam a ser entendidas (...) as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão da realidade (...)" (SARMENTO, 2008, p. 18). Os estudos de Jenks (2004) indicam que a infância não tem sido tomada como categoria de análise social, ou seja, tanto seus sujeitos quanto a possibilidade de se compreender a sociedade pelo estudo da infância, têm sido abstraídos das análises sociais.

[8] "O conceito de "culturas da infância" tem vindo a ser estabelecido consistentemente pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional (e.g. Corsaro, 1997; James, Jenks e Prout, 1998). Por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção." (SARMENTO, 2003 , p. 4)

Segundo Sarmento & Pinto (1997), o estudo das crianças a partir de si mesmas permite interpretar suas representações sociais e vê-las "não apenas como um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças." (p.25) Uma consideração a ser feita em relação a essas ideias pode ser encontrada nos estudos de Qvortrup (2001) que advoga que a infância é "parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho", e de que está "exposta às mesmas forças macro-sociais que a adultez (e.g. forças econômicas e institucionais)."
Uma vez delineados os pressupostos epistemológicos e teóricos, passa-se agora à compreensão daquilo que se concebe em termos da alteridade e do protagonismo da criança.

A questão da alteridade marcando as vozes das crianças

Não há como apreender a infância e a criança "precisamente no lugar onde a subjetividade não pode se realizar, isto é, fora da história e em si mesma." (RESENDE, 2001, p. 528). O que determina esta relação são as condições sociais, históricas e concretas. Nesse campo, a subjetividade se faz pelo exercício da razão crítica, pela autonomia do pensamento, pela capacidade de estranhamento-diferenciação e pela tensão dialética entre passado-presente, todo-parte, universal-singular.
O retrato da sociedade contemporânea é elucidativo desse tempo e lugar social pautados na barbárie, já que é esse quadro que se mostra a imagem de uma sociedade que estimula a figura do sujeito fruto do consumo, da afirmação dos processos de heteronomia e, acima de tudo, individualista. E o que geram estes princípios na formação da criança? Insegurança e a incapacidade de reconhecimento do outro, ausência de laços sociais duradouros e profícuos, perda do sentido da experiência, ausência de processos identitários, construção de processos heterônomos, fortalecimento dos processos de alienação, ausência de sofrimento e frustração, perspectiva de realização imediata, incapacidade de conviver com sujeitos, construção de processos pautados na semicultura.
Assim, falar em alteridade da criança em tempos de barbárie é compreender sua presença no mundo e suas manifestações de existência. Alteridade implica processos de auscultação[9] da criança, ato que requer uma sensibilidade atenta àquilo que a afeta, a convoca e aos variados modos como pode vir a responder ao que se lhe apresenta. Portanto, a voz da criança está referida no social e vice-versa. Assim, para Vygotski (1998), "é muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais" (p.315).
Para Zanella (2013), as relações alteritárias, por sua vez, são acontecimentos caracterizados pela abertura ao "encontro com um outro, com a diferença. Esse encontro, pautado pela escuta dessa diferença, do que com esse outro posso vir a aprender, engendra o movimento de estranhamento em relação a essa diferença e, fundamentalmente, em relação a si mesmo, aos valores que constituem os modos de ver, de sentir, de conhecer". (p. 255)

E como pensar em processos de construção de identidades e protagonismos na criança?

A subjetividade da criança está pautada na "diferença e igualdade. Esta é uma primeira noção de identidade. Sucessivamente, vamos nos diferenciando e nos igualando conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte." (CIAMPA, 2001, p. 63)

[9] "Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser) uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão." (SARMENTO, 2011, p. 1)

A condição de hominização da criança, ou seja, sua compreensão como pessoa humana, se dá por meio da sua relação com a cultura. Sob este aspecto, Resende (2009) afirma que "a constituição do indivíduo através da cultura e a produção e reprodução da cultura do indivíduo se articulam no mesmo movimento pelo qual o indivíduo se constitui e efetiva, no processo social, a apropriação da cultura." (p. 146).

Assim, afirma-se aqui que "a identidade de uma pessoa é um fenômeno social e não natural (...) [e que] não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos – biológicos, psicológicos, sociais, etc. – que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria sua identidade." (CIAMPA, 2001, p. 65).

As questões subjetivas de cada sujeito são apanhadas quando se compreende que "a história individual é considerada enquanto história social que antecede e sucede à história do indivíduo." (LANE, 2001a, p.14) Estes pressupostos convidam, portanto, a reconhecer nas crianças o seu protagonismo[10]. A ideia de que a criança é ator social, conferindo-a não só os direitos, como também um papel central nas questões sociais, é o ponto de partida desse processo. Todavia, vale a advertência de que, na lógica da sociedade capitalista, qualquer forma ou procedimento de inclusão pode caracterizar-se como falácia. Em tempos em que a relação da infância e da criança são mediadas pela posição adultocêntrica, há que se perguntar: protagonista em relação a quê? O que de fato esse protagonismo pode alterar no cenário social? A experiência social tem mostrado que as crianças não são consideradas nem na sua expressão e voz quanto menos em suas ações.

A ideia de protagonismo é bastante polissêmica, o que a torna às vezes intercambiável pela ideia de participação. Dessa forma a idéia de protagonismo aparece em estreita relação com a cidadania[11] e com os direitos[12] em tempos de afirmação e inclusão social. Assim,

> ao abordar o que chamamos de "protagonismo infantil", é importante destacar que se trata de um processo social e que existem experiências que têm aplicado mecanismos próprios para o seu desenvolvimento: (...) a organização infantil, a participação infantil e a expressão infantil. (GAITÁN, 1998, p.85)

Em tempos de barbárie, que o melhor interesse da criança seja considerado para protegê-la não se discute. Entretanto, não se pode atribuir ao protagonismo infantil um papel de ação e intervenção sociais, tarefa que a criança ainda não pode desempenhar em função das limitações que os aspectos econômicos, políticos e culturais lhe impõem.

---

[10] "O **protagonismo infantil** é o processo social mediante o qual se pretende que meninos, meninas e adolescentes desempenhem o papel principal em seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade, para alcançar a realização plena de seus direitos, atendendo ao seu melhor interesse. É fazer, na prática, a idéia da criança como sujeitos de direito e, portanto, deve-se designar diferentes papéis a componentes distintos da sociedade: criança, juventude, autoridades, família, sectores não organizados, sociedade civil, entidades, etc." (GAITÁN, 1998, p. 85)(Tradução nossa) (Grifos da autora).

[11] "O que irá definir a cidadania é um processo onde encontram-se redes de relações, conjuntos de práticas (sociais, econômicas, políticas e culturais), tramas de articulações que explicam e ao mesmo tempo sempre estão abertas para que se redefinam as relações dos indivíduos e grupos com o Estado." (GONH, 2005, p. 29).

[12] "Os teóricos dos direitos da criança tendem a considerar, de uma forma mais ou menos crítica, que a Convenção é um documento indispensável para a construção e consolidação do paradigma da infância com direitos ou da infância cidadã e para a afirmação do protagonismo infantil. Mas, tanto eles, como os dinamizadores de intervenções e dinâmicas no terreno, consideram que a defesa do paradigma do protagonismo infantil colide com as práticas sociais, havendo um hiato acentuado entre a teoria e a prática no que concerne aos direitos de participação das crianças, explicado pela herança sociocultural da invisibilidade e "afonia" das crianças, que é muitas vezes perpetuada em função dos próprios interesses dos adultos". (TOMÁS, 2009, p.3).

Portanto, o protagonismo não pode vincular-se à ação individual, mas à coletiva e política. Esse processo implica ainda o posicionamento político em processos de negociação, divergência, acordos, proposições e enfrentamentos.

Dessa forma, nenhuma concepção de infância ou de criança pode ser afirmada por um protagonismo que exacerba a sua figura. Que se garanta a elas oportunidades de expressão, de decisão e de participação não se discute. A problemática que se levanta é que a afirmação da ação centrada na criança, portanto, no indivíduo, não produz aquilo que Gonh (2005) considera ser fundamental para que os sujeitos se constituam, de fato, como atores sociais: o fortalecimento da identidade e do reconhecimento de si, a fim de "ultrapassar as ações de desempenho individual e grupal".

Um discurso centrado na ação individual da criança pode correr dois riscos: na retórica de que "ela tudo pode" e no fortalecimento de processos cada vez mais individualizados. Em relação ao primeiro, na lógica de organização social e econômica capitalista, nem ao adulto, sequer à criança, estão dadas as possibilidade de intervenção na ordem social. Já em relação ao segundo, quanto mais individualizada a criança, mais difícil se torna constituir uma infância com base nos princípios da autonomia e da individuação.

Considerações finais

Posta a questão central deste texto, cabe alguns destaques que permitem tensionar o lugar dialético entre alteridade e protagonismos. Os estudos da criança não podem perder de vista a crítica a uma infância e criança ensimesmadas. Deslocados do contexto histórico, social e cultural estes estudos tendem a converterem-se em produções inócuas e sem função social.

Portanto, alteridade e protagonismos na infância implicam considerar que "a questão da identidade nos remete necessariamente a um projeto político." (CIAMPA, 2001, p. 73). Isto implica reconhecer o projeto de sociedade e suas condições de produção que operam a inclusão e a exclusão dos indivíduos. Sem noção de projeto político e projeto de sociedade, qualquer discurso sobre os sujeitos pode reafirmar uma posição de colocá-lo "incapaz de reconhecimento, incapaz de se constituir como sujeito." (RESENDE, 2009, p. 144).

Assim, é preciso reafirmar o lugar da criança como humana. Ela é sujeito, é pessoa, é um indivíduo. Feita e refeita das e nas relações sociais de classe. Estas questões não implicam outra coisa senão recolocar *a criança* no lugar onde, de fato, ela pode ser criança: na história e em suas contradições de classe.

Referências

Agamben, G. (2008). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história.* Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte : Editora UFMG.

Ciampa, A. da C. (2001). Identidade. In: Lane, S. T. M; Codo, W. (Eds.) *Psicologia Social: o homem em movimento.* São Paulo : Brasiliense.

Charlot, B. (1979). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.* Rio de Janeiro : Zahar Editores.

Gaitán, A. (1998). Protagonismo infantil. In: *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Actas del Seminario. Bogotá, dez.

Gonh, M. da G. (2005). *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONG´s e redes solidárias.* São Paulo : Cortez. (Coleção questões da nossa época; v. 123)

Jenks, C. (2004). Constituindo a criança. In: Sarmento, M. J; Cerisara, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto: ASA Editores.

Lane, S. T. M. A (2001a). Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: Lane, S. T. M; Codo, W. (eds.) *Psicologia Social: o homem em movimento.* São Paulo: Brasiliense.

Marx, K. Primeiro Manuscrito. (2001) In: *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. Tradução Alex Martins, São Paulo. Coleção a Obra-prima de cada autor.

Miranda, M. G; Resende, A. C. de A. (2009). Igualdade, equidade e educação. IN: Flores, R. P.; Narváez, C. E. M. (eds.) *Educación y Universidad: desde la complejidad en la globalización.* México: Miguel Ángel Porrúa.

Pinto, M. (1997). A Infância como construção social. In*:* Pinto, M; Sarmento, M. J. In: *As crianças: contextos e identidades.* Braga : Universidade do Minho.

Qvortrup, J. (2001). Childhood as a Social Phenomenon Revisited In: Bois-Reymond, M.; Sunker, H. In: *Childhood in Europe. Approaches, Trends, Findings.* New York: Peter Lang.

Resende, A. C. (2009) *Para a Crítica da Subjetividade Reificada*. Goiânia: Editora UFG.

Resende, A. C. A. (2001). Subjetividade em Tempos de Reificação: um tema para a psicologia social. *Estudos*. Goiânia : Revista da Universidade Católica de Goiás. v. 28 n. 4, Jul. Ago.

Sarmento, M. J. (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: Altino, J. M. F. & Patrícia D. P. (Eds.). *Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância* –- Campinas, SP : Autores Associados.

Sarmento, M. J; Gouvea, M. C. S. de (Eds.) (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ : Vozes.

Sarmento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga : IEC/Uminho. (Digital Format).

Sarmento, M. J. (2004). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. In: Sarmento, M. J; Cerisara, A. B. (Eds.) *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Portugal : ASA Editores.

Sarmento, M. J. (2003). *Imaginário e culturas da infância.* Braga : IEC.

SIQUEIRA, R. M. (2011). *Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança.* Tese de Doutorado. Goiânia, Faculdade de Educação da UFG.

Thompson, E. P. (1998). *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.* São Paulo : Companhia das Letras.

Tomás, C.; Soares, N. (2009). O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. In: Silva Filho, J. J.; Rocha, E. A. C. (Eds.). *Revista eletrônica zero-a-seis* n. 20, v. 1. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN.

Valderrutén, M. del C. C. (2008). *Vozes tuteladas, cidadanias esquivas: imagens discursivas de crianças e adolescentes no Brasil e na Colômbia.* Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, v. 42, n. 1 e 2.

Vygotski, L.S. (1998). *Psicologia da arte*. São Paulo : Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Michael Cole.[et al.] (eds).; Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

ZANELLA, A. V. (2013). Subjetividade, alteridade, educação infantil: problematizações à luz da teoria histórico-cultural. *Educativa*. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 245-258, jul./dez.

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, MIGRAÇÃO

Rosali Rauta Siller[1]

Resumo

O artigo tem origem na pesquisa de doutorado realizada no período de 2008 a 2011 que teve como objetivo investigar crianças e migração, aportando-se na imigração Pomerana, cuja caracterização se dá no município de Santa Maria do Jetibá, no estado do Espírito Santo, Brasil. Neste texto, apresento dados empíricos coligidos de dois Centros Municipais de Educação Infantil-Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil. A perspectiva analítica adotada tomou como referência os clássicos da Sociologia, assim como as contribuições contemporâneas da Sociologia da infância. entre as metodologias usadas destacam-se a etnografia e a história oral. Os relatos orais e a observação permitiram: levantar as práticas sociais que marcaram as identidades culturais das crianças pomeranas. A pesquisa traz em seus escritos, desafios para a construção de uma Pedagogia da infância, Intercultural e Bilingue que reclama a luta contra a discriminação e a promoção de uma educação emancipatória.

Palavras-chave

Migração, Infâncias, Educação Infantil, Interculturalidade e Bilingüismo.

[1] Doutora em Educação- Faculdade de Educação- FE/UNICAMP/São Paulo. Brasil. Pedagoga da EEEFM "Graça Aranha-SEDU/ES/Brasil. E-mail: rauta13@gmail.com

Introdução

O artigo tem origem na pesquisa de doutorado realizada no período de 2008 a 2011 que teve como objetivo investigar crianças e migração, aportando-se na imigração Pomerana, cuja caracterização se dá no município de Santa Maria do Jetibá, no estado do Espírito Santo, Brasil. Neste texto, apresento dados empíricos coligidos de dois Centros Municipais de Educação Infantil–Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil.

Estou considerando Educação Infantil como "lugar de encontro entre diversas experiências e práticas relacionais e educacionais" (Bonomi, 1998, p. 162), constituída por crianças com idade de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos e 11 meses e adultos que pertencem a determinados contextos sociais e culturais, grupos étnicos, geracionais, etários, de gênero, de classe, escolhas sexuais... Estou considerando ainda, como espaço de direito das crianças menores de 6 anos, reconhecido pela Constituição Federal de 1988, reafirmado pelo Estatuto da criança e do adolescente, Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990 e consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9394/96 (Brasil,1988; 1990; 1996).

Por que trazer a temática das migrações para o campo da educação infantil? Essa temática emergiu como objeto de pesquisa a partir dos desafios teórico-práticos assumidos como Pedagoga da Educação Infantil, há mais de vinte anos na rede pública municipal de Santa Maria de Jetibá- ES. Uma das particularidades observadas no município foi a presença de crianças pomeranas que chegavam nas creches e pré-escolas, monolíngues, com uso de sua língua materna, a pomerana e trazendo todo um modo de vida associado aos primeiros imigrantes que se deslocaram para cá, em fins do século XIX e, também, a presença de crianças que junto com suas famílias viviam e conviviam com os fluxos migratórios internos.

Neste cenário "diaspórico", apresento como objetivo central, desta pesquisa, investigar como as crianças que vivem em contextos de migrações, produzem, reproduzem e difundem as práticas sociais de seus e/ou outros grupos étnicos e culturais por meio das relações que estabelecem com seus pares e com os profissionais da educação infantil em dois Centros Municipais de Educação Infantil.

A perspectiva analítica adotada tomou como referência os clássicos da Sociologia que, nas décadas de 1930 e 1940, já afirmavam que as crianças produziam suas culturas infantis, assim como as contribuições contemporâneas da Sociologia da infância e as categorias de cultura popular, diáspora, identidade cultural, culturas híbridas, "estabelecidos" e "outsiders" e circularidade cultural. (Hall, 2003; Ginzburg, 1989; 1987; Elias, 1991, 2000).

Esta pesquisa apropriou-se de fontes documentais e orais. As fontes orais foram acessadas segundo a orientação das metodologias da Etnografia e da História Oral. O trabalho de análise e interpretação foi realizado de modo a triangular dialeticamente os dados do campo com o referencial teórico e as estratégias metodológicas, tendo no centro do triângulo, a minha trajetória pessoal e profissional bem como meus interesses.

Na "diáspora", a cultura pomerana resiste: ouvindo as crianças

Apresento a seguir, análise dos dados provenientes da pesquisa empírica realizada no Centro Municipais de Educação, CMEI Ageniza Meireles Dobruns, distante 12 km do centro da cidade. Este CMEI atendia no turno matutino um total de 28 crianças com idade de 4 a 6 anos, reunidas em uma mesma sala com uma professora e uma merendeira. Como forma de proteger os sujeitos dessa pesquisa, meninos e meninas e de seus familiares, foram substituídos. Neste campo da pesquisa, pude verificar que a grande maioria dos meninos

e meninas eram descendentes de imigrantes pomeranos[2], embora convivessem com crianças e adultos que possuíam outras formas de ser e viver, a maioria delas mantinha grande parte das tradições sócioculturais dos primeiros imigrantes que lhes imprimiam particularidades, identidades étnicas e culturais que as tornavam distintivas das outras crianças. Mas, que práticas eram essas?

A Língua demarca a identidade cultural das crianças pomeranas

Compreendendo que "a língua e o comportamento linguístico de seus falantes estão estreitamente ligados ao ambiente cultural onde ela é produzida e por isso confere identidade a um grupo" (Turra, 1999, p. 105) entendo que a língua pomerana deve ser objeto de estudo já na educação infantil.

Neste campo da pesquisa, as crianças eram as maiores falantes da língua pomerana e da língua portuguesa e haviam ainda aquelas crianças que chegavam falando somente a sua língua materna, a pomerana. Observei nos diversos momentos crianças que se expressavam nas duas línguas, fazendo a tradução na língua pomerana, bem baixinho, quase "cochichando" nos ouvidos umas das outras. Em vários momentos percebia que as crianças iam mesclando em suas falas, palavras e até mesmo frases na língua pomerana. Algumas mais utilizadas por elas, foi possível registrar: *Grousfåter- vovô; Grousmuter- Vovó; rijs- Arroz; leepel- colher; Kum-pote; Pup- boneca; stil- silêncio; schaulleirersch- Professora; muter- mamãe; fåter- papai; schaul- escola.*

Também eram elas que conseguiam trazer para o grupo aquelas poucas crianças migrantes que não eram descendentes de imigrantes pomeranos e que algumas vezes ficavam isoladas. Eram essas crianças, as "outsiders" naquele ambiente em que a quase totalidade eram crianças pomeranas? Embora falantes da língua pomerana, a professora e a merendeira, faziam uso dela somente em alguns momentos em que percebiam que as crianças não realizavam o que estava sendo solicitado por elas, nas atividades dirigidas e nos momentos da merenda. As especificidades dessas crianças não eram percebidas na ação pedagógica e suas particularidades eram mantidas na invisibilidade.

Por outro lado, na vida cotidiana daquelas meninas e meninos pomeranos, era a língua materna a mais utilizada por eles, principalmente porque seus avós, ou mesmo os pais, mães, entendiam melhor a língua pomerana. Quando falavam dos lugares em que mais utilizavam a língua pomerana, a casa, a igreja foram os mais citados. Assim elas diziam, *eu falo mais em casa; falo pomerano em casa, em todo lugar; Lá na escola a gente não fala, às vezes não; Falo mais brasileiro na escola; Eu prefiro falar em pomerano; Na igreja, fico mais quieto, escutando; falo pomerano, pouquinho; Aqui em casa, falo em pomerano e na escola, em pomerano também, às vezes; na igreja, é quase tudo pomerano; Falo as duas línguas; Sou pomerano, falo pomerano; falo em pomerano; Gosto mais de falar em pomerano; Na escola falo mais pomerano também e com as coleguinhas eu falo em português; Na escola, eu não falo pomerano, só falo em casa.* Também havia aquelas crianças pomeranas que afirmavam não gostarem de falar em sua própria língua, *Eu gosto mais quando fala em português. Eu não gosto muito não em pomerano. Eu tenho que aprender.* A língua pomerana é uma das dimensões que constitui a vida daquelas crianças pomeranas e demarca sua identidade cultural.

Diante deste contexto, pergunto: em uma região de colonização pomerana, o que significava para aquelas crianças a padronização da língua portuguesa? Em um ambiente em que

[2] Provenientes da Pomerânia, província da Prússia, região que havia passado a integrar a República Federativa Alemã.

a predominância era o uso da língua portuguesa, aquelas crianças não estariam perdendo suas raízes e também sua identidade cultural?

O trabalho na infância pomerana: um dos valores étnicos mais importantes na cultura pomerana

É possível destacar o trabalho como outro aspecto que também marca as infâncias das crianças pomeranas. A forma de trabalho predominante entre eles é familiar e se mantêm mesmo após o casamento dos filhos que permanecem quase sempre morando nas proximidades da casa de seus pais. Toda família pomerana participa do trabalho ligado a terra, fazendo com que a agricultura familiar se apresente como uma de suas principais características. Meninos e meninas, desde muito pequenas, acompanham o trabalho de seus pais e mães na lavoura dentro de um caixote de madeira e começam a partir daí a aprender o ofício deles. Em seus relatos, contavam como viviam sua infância, ligadas à terra e ao trabalho junto com as suas famílias. Elas estudam, brincam e têm suas tarefas domésticas ou agrícolas a cumprir: *Eu não sei o que eu fazia. Eu vou prá roça. Brinco na roça. Pego a enxada prá brincar (Frida, 2009). Eu ajudo plantar com minha muta.*[3] *Eu brinco na roça. Eu brinco de bola, na areia lá em baixo (Florentino, 2009). Eu vou prá roça trabalhar, brincar... ou fico no vizinho prá mãe trabalhar (Gerda, 2009).*

Se por um lado havia uma tradição na Pomerânia trazida pelos primeiros imigrantes, do trabalho ligado `a terra, por outro lado, o fato de terem que desbravar a terra, fez com que fosse construída a imagem de um povo trabalhador, ideologia que se transferiu aos seus descendentes e que mantêm vivas ainda hoje entre adultos e crianças pomeranas. Portanto, ter que trabalhar na infância não é um fato isolado, mas uma tradição entre esses imigrantes cuja mão-de-obra é familiar, pequenos proprietários da terra.

Dentro desses traços da cultura pomerana, como as crianças vão construindo suas identidades culturais? O trabalho entre esses imigrantes consta de uma aprendizagem intergeracional uma vez que é repassado de pais para os filhos e filhas. Ter que trabalhar na infância não é um fato isolado, mas uma tradição entre esses imigrantes cuja mão-de-obra é familiar, pequenos proprietários da terra. Para Martins (1991, p. 60-61),

> [...] o trabalhar na roça é visto como uma garantia de manutenção da unidade familiar, já que o trabalho é uma missão familiar e a família se manterá através do trabalho de todos os seus membros, independentemente da idade. Para ele, a criança se prepara para herdar.

O trabalho das crianças pomeranas, é apenas de ajuda e, esse tipo de trabalho familiar marca as suas infâncias, faz parte da identidade das crianças pomeranas, também é permeado pelo lúdico que tem sua vivência diferenciada entre essas crianças. Ele acontece em qualquer tempo e espaço que as crianças circulam. Nas estradas nas idas e vindas e durante a permanência delas no CMEI, nas plantações, nos currais onde estão os animais, enfim, faziam uso dos animais e da natureza para o trabalho e também para as suas brincadeiras. Trabalho e brincadeira acontecem em um só tempo. Ele é realizado em casa, dentro dos limites da propriedade e dos costumes desses imigrantes pomeranos, como "parte de um contrato de solidariedade no qual todos dão e tiram um tempo de vida" (Qvortrup, 2007, p. 52).

[3] Muta, palavra pomerana que significa vovó

Crianças e infâncias pomeranas: entre a religiosidade oficial e a religiosidade popular

No âmbito da religião, os pomeranos possuem como uma marca forte, a influência da religião luterana. Religião e educação eram suas preocupações principais, tanto que logo que chegaram a esta colônia de Santa Maria de Jetibá, a primeira iniciativa foi a organização da vida religiosa e, posteriormente, a fundação de escola e do cemitério.

Paralela `a religião luterana que prevalece entre os pomeranos, há ainda hoje a religiosidade popular. Pesquisa realizada por Bahia (2000), em Santa Maria de Jetibá, já chamava atenção para a presença de magia como componente educativo presente nos rituais: nascimento, batizado, confirmação, casamento. Bahia (2000) verificou que esses saberes mágicos e as crenças religiosas que constituem parte da tradição oral, transmitidas pelas mulheres, atravessam gerações. A autora afirma ainda que são saberes tão importantes para os pomeranos, quanto o saber "técnico" e conhecê-los é de suma importância para o entendimento do esforço produtivo centrado na organização familiar que inclui as "técnicas mágicas" que permitem um bom funcionamento das forças produtivas da própria família (Bahia, 2000).

Contraditoriamente, do ponto de vista dos pastores, essas práticas mágicas que compõem a cultura religiosa popular dos pomeranos são transformadas em "feitiçaria, em bruxaria" (Bahia, 2000, p. 267). A autora afirma ainda que os pastores dissociam "os aspectos mágicos e simbólicos dos elementos fundamentais do cotidiano e da história deste grupo, o que fez com que esses imigrantes internalizassem esses saberes como sinônimo de "superstição". E como temem as represálias dos pastores evitam discutir essas temáticas, superstições, benzeduras. Aprenderam a ter vergonha dessas práticas e durante a pesquisa, ficavam constrangidos em abordarem esses assuntos. Apesar da intolerância verificada em relação a essas práticas, elas sobreviveram constituindo, ainda hoje, um conhecimento compartilhado pelas mulheres pomeranas.

Trazer à tona esses saberes "subterrâneos" que compõem a religiosidade popular destes imigrantes, suas crenças, rituais, as contradições que envolvem as crianças nos diferentes ritos de passagem, ainda que de forma silenciosa, devido às ambiguidades verificada na difícil relação entre a religiosidade popular e a religiosidade luterana, é de suma importância para se perceber as ações que exprimem um modo de vida das crianças pomeranas.

A prática do batismo é o primeiro de uma série de ritos religiosos e sociais que acompanham as transições na vida das crianças e de suas mães. É considerada como um momento sagrado para os pomeranos e é comemorado com uma festa que reúne as famílias, padrinhos e madrinhas que são escolhidos de forma cuidadosa por acreditarem que suas virtudes possam ser transferidas para as crianças. Cabe a eles, presentear os afilhados e ou afilhadas entregando-lhes um envelope contendo a lembrança ou carta do Batismo, ou "Paetezettel" ou "Patenbrief" (Roelke, 1996, p. 48) e alguns objetos para assegurar sorte no futuro das crianças. Os ritos batismais e os presentes dos padrinhos, "indicam que, desde a primeira infância, há um caminho a ser percorrido e um futuro sendo planejado para o recém-chegado" (Thum, 2009, p.327-328).

Embora de forma sutil, é possível verificar a definição dos lugares que serão ocupados pelas meninas e meninas nesta comunidade de pomeranos. O ritual religioso representa para a Igreja Luterana, a inserção das crianças recém-nascidas e a reinserção de suas mães na comunidade pomerana. É segundo Röelke (1996), o momento em que a mãe volta a comunhão entre os irmãos. Em uma sociedade que busca a homogeneização, existem múltiplos rituais religiosos que resistem em consequência da diversidade dos diferentes grupos étnico- culturais responsáveis pelo "mosaico cultural" de nossa sociedade.

Arquitetura da casa pomerana: documento vivo da história desse povo

A análise da arquitetura destas casas foi feita tendo como base os estudos e pesquisas de Willems (1940), Roche (1968) e nas visitas que fiz `as residências das crianças no momento da pesquisa. A arquitetura das casas pomeranas embora em menor quantidade, verifica-se

em Santa Maria de Jetibá e também na comunidade onde está localizado este CMEI, um dos locais desta pesquisa. Pela casa, nota-se logo a origem de quem a construiu. Elas representam a arquitetura, a cultura e a história desses imigrantes.
Este modelo de casa típica, foi lembrado pelas crianças no momento em que realizamos um passeio pelos arredores deste CMEI, para trazer os saberes das crianças sobre a sua própria cultura. Diante de uma dessas casas, Gerda, lembra-se da casa que mora e relata, *[...] eu moro na casa da minha vovó. Mas não é mais a mesma. É porque ela gosta de verde. Então ela já mudou de cor. Ela já pintou de várias cores. Não é mais azul e branca (Gerda, 2009). E continua a conversa,*

> Eu moro numa casa pomerana. Só com minha mãe e minha vovó. Eu não tenho pai. Meu pai morreu. Ele caiu num pau aí deu um machucado e aí deu um negócio errado aí ele já tinha morrido. E sua casa é igual a esta? Mas é só verde claro porque minha vovó tinha pintado de verde claro

Trazer essa dimensão que faz parte da cultura desses imigrantes para o coletivo da educação infantil, faz-se necessário para reafirmar a identidade cultural das crianças e de suas famílias pomeranas. As casas de imigração pomerana precisam ser conservadas vivas e intactas e não podem ficar à deriva, porque representam o documento vivo da formação desses imigrantes. Elas documentam uma parcela essencial de sua própria história. Entendo que construir com as crianças a ideia de proteção do acervo arquitetônico da imigração pomerana em Santa Maria de Jetibá, é importante para a compreensão desde pequenas, da preservação daquilo que documenta uma parcela essencial da sua própria história. Crianças, famílias e toda a comunidade, precisam tomar consciência disso. As instituições governamentais também precisam se dar conta de que a arquitetura das casas pomeranas existe e que tem valor histórico.
Portanto, para garantir a devida valorização a essa arquitetura, a tarefa precisa ser encarada com persistência e muita determinação, com criação de estratégias claras e definidas para a obtenção do êxito. É preciso criar uma mentalidade favorável a convivência do valor de seu patrimônio cultural. Também é necessária a criação de políticas de preservação positiva que direcione benefícios fiscais e alguma isenção de tributos aos proprietários dessas casas, alguns deles bastante pobres, para que possam manter e conservar seus próprios imóveis, que são o patrimônio do nosso município e que podem ser vistos e admirados por todos.

Nas diversidades étnicas, culturais e linguísticas: as crianças constroem suas culturas infantis

Neste texto apresento a análise dos dados provenientes da pesquisa empírica realizada no Centro Municipal de Educação- CMEI "Vila de Jetibá, localizado na comunidade do mesmo nome, distante a 4 km do centro da cidade. Essa comunidade, formada originariamente por descendentes de imigrantes pomeranos que compartilhavam uma forte identidade cultural, manifestada pelo uso da língua pomerana, pela religião, pela agricultura familiar desenvolvida na pequena propriedade, o que possibilitou mantê-la coesa. Nos últimos anos, essa comunidade vem recebendo famílias advindas de diferentes regiões do Estado e também de regiões fora do Estado, com religiões, costumes, valores, diferentes dos estabelecidos há mais tempo na região.
No momento da pesquisa o CMEI, Vila de Jetibá, atendia um total de 143 meninos e meninas, com idade de 6 meses a 3 anos em tempo integral (creche) e crianças de 4 a 6 anos em tempo parcial (pré-escola). Embora tendo observado todas as crianças nos diferentes tempos e espaços coletivos em que transitavam, selecionei a turma de cinco anos do turno

matutino para realizar de forma mais intensa as minhas observações e ouvir as vozes dessas crianças. Como forma de proteger os sujeitos dessa pesquisa, meninos e meninas e de seus familiares, foram substituídos.

A (in)visibilidade das crianças pomeranas: o processo de apagamento de sua cultura

Em se tratando especificamente do uso da língua pomerana, verifiquei naquela turma que as crianças não falavam mais a sua primeira língua, ou dominavam mal o bilinguismo em que a língua pomerana era menos frequente. Suas vozes eram silenciadas naquele cotidiano, o que contribuía para o processo de apagamento de sua língua e, consequentemente, de sua cultura. No diálogo com Solange, fica evidenciado:

> Pesquisadora: Você é pomerana?
> Solange: Eu sou.
> Pesquisadora: E você fala o pomerano?
> Solange: Um pouquinho só.
> Pesquisadora: Onde você fala pomerano?
> Solange: Só em casa.
> Pesquisadora: E sua mãe também fala o pomerano?
> Solange: Minha mãe é um pouco pomerana, mas ela fala igual a minha vó. O meu pai também é pomerano (Vila de Jetibá, 2009).

A diretora e a professora da turma, embora de origem pomerana, não eram bilíngues nem adotavam uma educação bilíngue em suas práticas, cujo trabalho ia em direção à padronização, à homogeneização da língua portuguesa. Em seus relatos, falavam com indignação da discriminação sofrida por seus pais e mães. Entretanto, essa indignação não se transformou em ações voltadas para uma educação que respeitasse as práticas do grupo ao qual pertenciam.

Xenofobia, preconceito, racismo marcam a identidade cultural das crianças pomeranas submetidas a um processo de inferiorização de sua própria cultura, que resultou, inclusive, no apagamento de sua primeira língua. Esse sentimento reforçava a política nacional implantada no Estado-Novo, que, pretendendo a construção de uma identidade nacional, instituiu a língua portuguesa como a única possível. As famílias pomeranas lamentavam em seus relatos a perda da sua língua e falavam da prática monolíngue, com predominância do português, presente desde a educação infantil.

As crianças e suas famílias pomeranas sentiam-se estrangeiras em sua própria terra de nascimento e onde ainda vivem. Com isso aprendiam a ter vergonha de sua língua, de seus costumes, de suas experiências, enfim, de suas práticas sociais, interiorizando a concepção de que sua cultura era inferior e tinha menos valor. No meio urbano, as atividades que levam essas crianças a um contato permanente com aqueles e aquelas que não são da mesma descendência são bem maiores. Trabalhando no comércio, em órgãos públicos ou outros setores, esses imigrantes, em contatos contínuos com as pessoas de outros grupos étnicos, acabavam acostumando-se não apenas com o uso da língua portuguesa, mas também com os seus hábitos e costumes.

A diferença cultural era o principal fator que marcava a distinção entre os pomeranos estabelecidos e os recém-chegados na região. O uso que os imigrantes pomeranos faziam de sua primeira língua em espaços públicos, foi o principal fator dessa distinção, destacado tanto pelas crianças como por suas famílias. Por ser essa língua desconhecida dos recém-chegados, em alguns momentos, causava um processo de estranhamento, situações conflituosas perceptíveis pelos dois grupos, os estabelecidos e os de "fora", os "deslocados", os "outsiders". Adriana, ao relatar sobre o que achava da Vila, local onde estava morando há bem pouco tempo, dizia: *Eu achei estranho, falando assim outra língua... mas eu achei estranho. Mas, agora, estou gostando dos colegas, das pessoas... Esse estranhamento também pode ser verificado nos depoimentos das famílias.*

As crianças e suas famílias recém-chegadas na região percebiam-se como "as outras", as estrangeiras", as "estranhas", aquelas que chegaram no espaço dos pomeranos. Tomando como referência Kohan (2007, p. 36), "não há como ser estrangeiro sem ser estranho, assim como não dá para ser estranho sem ser o outro. Porém adverte o autor:

> [...] é bem possível ser outro sem ser estranho, ser estranho sem ser estrangeiro e, muito mais fácil ainda, ser outro sem ser estrangeiro. Há muitos outros que não são estranhos, e muitos estranhos que não são estrangeiros. Portanto, há muitos, muitos outros, outros que não são estrangeiros. Potências da diferença. Do pensamento. E de uma convenção que lhe dá lugar (Kohan, 2007, p. 36).

As formas de exclusão social, segundo Elias (2000), não podem ser entendidas no plano individual de desapreço e nem podem ser tratadas simplesmente como preconceito social, buscado na personalidade de crianças e adultos. É preciso colocar esse problema para além dos preconceitos individuais, pois "a chave do problema [...] só pode ser encontrada ao se considerar a figuração formada pelos dois (ou mais) grupos implicados ou, em outras palavras, a natureza de sua interdependência" (Ibidem, 23). Essas interdependências que ligam os indivíduos entre si, é o que o autor denomina de configurações.

Nessa perspectiva, os meninos e meninas migrantes, provenientes dessas famílias, vão construindo nesse contexto tão diverso a sua auto imagem, a sua forma de ser e de pensar sobre o mundo que os cercam nas relações intergrupais, no pertencimento a um grupo e não nas relações interindividuais. Para Elias (2000, p.188),

> [...] a imagem que as crianças fazem de si é afetada não apenas pela experiência dos pais, mas também pela experiência do que os outros dizem e pensam sobre seus pais. A consciência que as crianças têm do status, embora mais carregada de fantasias, é, se possível, ainda mais aguda que a dos adultos. Muitas vezes, a segurança que uma pessoa adquire na infância, por acreditar no status superior de sua família, influencia sua autoconfiança em anos posteriores da vida, mesmo que sua própria situação seja menos segura ou que seu status tenha decaído. Do mesmo modo, a experiência da atribuição de um status inferior à própria família deixa marcas na auto imagem e na autoconfiança dessa pessoa em épocas posteriores.

As crianças e suas famílias que vivem esses movimentos migratórios, vão aprendendo a conviver com novas formas e estilos de vida, outros valores, costumes, hábitos, tradições, dentre outros. Entretanto essa diferença é interpretada por muitos como desigualdade e, ai, se estabelecem as condições sociais para a construção do racismo, da xenofobia e do preconceito.

Verifica-se assim a necessidade de trilhar novos caminhos desde a educação infantil, na busca de afirmação das práticas culturais desses tantos grupos étnicos e culturais, para que meninos e meninas não se sintam "os outros", "os estrangeiros", "os estranhos", contribuindo-se, dessa forma, para a diminuição da distância entre uns e outros em uma sociedade adultocêntrica, monocultural, machista, colonialista, que percebe os próprios infantes como estrangeiros, aqueles que falam outra língua e não falam a nossa (Kohan, 2007).

Por uma Pedagogia da Infância Intercultural e Bilingue: para não concluir

> A violência colonial não se atribui apenas o objetivo de controlar esses homens dominados, ela procura desumanizá-los. Nada será

> poupado para liquidar suas tradições, para substituir suas línguas pelas nossas, para destruir sua cultura sem dar-lhes a nossa [...]
>
> (Sartre, 1961, p. 32)

Em conformidade com os dados apresentados nesta pesquisa, proponho uma Pedagogia da Infância Intercultural e Plurilingue, que nos possibilitará romper com o "o mito da unidade lingüística do Brasil" (Bagno, 2008, p. 18), historicamente construído, tão eficaz para "apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades de imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português (Cavalcanti, 1999, p. 387), em nome da padronização de uma única língua, a portuguesa.

No Brasil, não se fala uma só língua, além da língua pomerana e das línguas dos vários grupos de imigrantes que mantêm viva a língua de seus ancestrais, coreanos, japoneses, italianos, ucranianos, outros grupos de alemães, existem "mais de duzentas línguas ainda faladas em diversos pontos do país pelos sobreviventes das antigas nações indígenas" (BAGNO, 2008, p.18). Também existem,

> [...] as comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua maioria, com países hispano - falantes. Além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngues não se pode esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas /instituições e que estão espalhadas pelo país (Cavalcanti, 1999, p. 388).

A autora aponta, ainda, os terreiros candomblés que congregam brasileiros descendentes e não descendentes de africanos, como comunidades bilingues, mas que também são apagados do cenário sociolinguístico do nosso país. Conclui-se portanto, que o mito, "é uma ideia falsa, sem correspondente na realidade" (Bagno, 2008, p. 18). Há que se destacar ainda a multiplicidade de variações lingüísticas do português padrão, entendido como "norma oficial, usada na literatura, nos meios de comunicação, nas leis e decretos do governo, ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas, definida nos dicionários"(Bagno, 2008, p. 28) , que não são reconhecidas pelas práticas pedagógicas que tentam "impor a norma-padrão sem procurar saber em que medida ela é uma prática uma "língua estrangeira" para muitos alunos, senão para todos (Ibidem, p. 29).

Nada se conquista sem trilhar caminhos. Para que essas conquistas legais se tornem uma realidade possível para a superação de práticas equivocadas, adultocêntricas, monoculturais, colonialistas que hierarquizam as diferenças e contribuem para legitimar as desigualdade sociais, em uma sociedade pluricultural e plurilíngüe, em nome dos meninos e meninas, sem distinção de classe, gênero, idade, etnia, raça, proponho um grande desafio rumo à construção dessa Pedagogia da Infância Intercultural e Bilingue.

REFERÊNCIAS

Bonomi (1998). Adriano. O Relacionamento entre Educadores e Pais. In: Bondioli, Anna & Mantovani. Susanna. 9 ed. *Manual de Educação Infantil- de 0 a 3 anos.* pp 161-172. Porto Alegre: Artmed

Brasil. Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília*, DF: Senado Federal

Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n.8.069,* de 13 de julho de 1990. Vitória: Secretaria de Educação, Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico,

Brasil (1996). *Lei n.9394/96, de 17 de dezembro de 1996: dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília,1996.

Bagno, Marcos. (2008). *A língua de Eulália: Novela Sociolinguística*. São Paulo, Contexto.

Bahia, Joana.(2000). *O tiro da Bruxa*: *identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo*. Tese (Doutorado). Departamento de Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Cavalcanti, Marilda C. (1999) Estudos sobre Educação Bilingue e Escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *D.E.L.T.A*. vol. 15. N. Especial.p.385-417

Elias, Norbert.(1991). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Difel.

Elias, Norbert & Scotson John L.(2000) *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar

Ginzburg, C. O. (1989), Sinais: raízes de um paradigma indiciário". In: Ginzburg, C. O. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.

Ginzburg. C.O. (1987). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo, Companhia das Letras.

Hall, Stuart (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.

Kohan, Walter O. (2007). *Infância, estrangeiricidade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica

Martins, Jose de Souza. (1991) (coord.) Regimar e seus amigos- A criança na luta pela terra e pela vida. In: Martins, Jose de Souza, *O Massacre dos inocentes- a criança sem infância no Brasil*. pp.51-80. São Paulo: Hicitec.

Martins, José de Souza. (2001). Por uma pedagogia dos inocentes. *Tempo Social: Revista Social*, USP, São Paulo, n.13, p.21-30, nov.

Qvortrup, Jens. (2007) Bem-estar infantil em uma era de globalização. In: Saeta, Beatriz. Regina Pereira, Neto João Clemente de Souza & Nascimento, Maria Letícia B. P. (orgs). *Infância: Violência, Instituições e políticas públicas*. pp.43-61. São Paulo: Expressão & Arte

Rodrigues, Tatiane Cosentino; Abramowicz, Anete & Souza, Carolina Rodrigues de. Infância e trabalho. (2010). In: Abramowicz, Anete [et. all.]. *O plural da infância - aportes da sociologia*. p. 99-115. São Carlos: Ed. UFSCar

Röelke, Helmar Reinhard. (1996*). Descobrindo Raízes: Aspectos Geográficos, Históricos e Culturais da Pomerânia.* Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo. Secretaria de Produção e Difusão Cultural

Santos, Eneida Pereira dos & Campo & Rogério Cunha. Sujeitos da igualdade e da diferença na interculturalidade (2009). In: Soares, Leôncio & Oliveira e Silva, Isabel de (Org.). *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade - os sentidos da experiência.* pp. 23-49. Belo Horizonte: Autêntica.

Thum, Carmo.(2009) *Educação, História e Memória: silêncio e reinvenções pomeranas na Terra dos Tapes.* Tese (doutorado) - curso de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

Turra, Maria de Lourdes. (1999). Escola, homogeneidade e diversidade cultural.In:: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). *Educação e Cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet

Willens, Emílio. (1940). *Assimilação e Populações Marginais no Brasil. Estudo sociológico dos imigrantes germânicos e seus descendentes*. São Paulo: Companhia editora nacional..

RITMO ESCOLAR E INFANTIL: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE AS POLITICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS FRANCESAS E BRASILEIRAS

Rosa Maria Bortolotti de Camargo[1]
Rosane Carneiro Sarturi[2]

Resumo

O presente artigo está interligado com as intenções de pesquisa realizada no Master 1 em "Trabalho educativo em contexto Escolar, Social e da Saúde" na Université de Lille 3, na França. O objetivo principal é comparar os ritmos escolares francês e brasileiro, a partir de um olhar sobre as políticas públicas educacionais que organizam a escola na França e no Brasil. A pesquisa utilizada é bibliográfica e de cunho qualitativo. Constata-se que no que se refere ao ritmo escolar cada um dos países possui uma agenda ativa para tratar da qualidade do tempo que a criança passa na escola: no Brasil o prolongamento do ritmo escolar surge a partir do termo "Escola Integral" e se materializa a partir alguns programas de governo que pretendem encorajar a expansão do tempo escolar das crianças nas escolas públicas. Para o país, o acesso cada vez mais cedo à escola e a longa permanência da criança no sistema escolar é uma das estratégias previstas para a diminuição das desigualdades sociais, sobretudo para as crianças em situação de risco. Na França, ao contrário, a famosa escola de "dia inteiro" já é naturaliza desde o fim do século XVIII, uma vez que as crianças possuem uma das rotinas escolares mais pesadas da Europa. As atuais mudanças propostas para o ritmo escolar francês são pensadas para além da compensação das desigualdades sociais que existem fora da escola, mas, sobretudo para diminuir o stress e o cansaço escolar das crianças. Considera-se que no que se refere o ritmo infantil em ambos os países existe uma vontade geral de valorizar a infância e o tempo da criança no espaço escolar, mas que ainda caminha em passos lentos uma vez que as exigências para que todas as escolas estejam adaptadas dependem de incentivos governamentais e das agendas educacionais internacionais.

Palavras- chave

Infância. Escola. Ritmo escolar e infantil. Políticas públicas educacionais brasileiras e francesas.

[1] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil, contato eletrônico: rosabortolottti@gmail.com

[2] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil, contato eletrônico: rcsarturi@gmail.com

Introdução

O presente artigo é realizado com apoio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) Brasil, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e, está interligado com as intenções de pesquisa iniciada durante o ano universitário de 2015 no Master 1 em "Trabalho educativo em contexto Escolar, Social e da Saúde –T3S" na Université de Lille 3, na França. Tem-se como objetivo principal comparar os ritmos escolares francês e brasileiro, a partir de um olhar sobre as políticas públicas que organizam a escola na França e no Brasil.

O estudo dos textos legais educacionais nos dois países levaram à identificação de dois eixos importantes para pensar o ritmo escolar sendo estes: o teórico da organização das políticas públicas educacionais e o prático no qual ritmos escolares são influenciados pelo conceito que envolve o termo infância. Porém, para poder ingressar no desenvolvimento deste trabalho apresenta-se brevemente a definição do termo ritmo adotado para este estudo.

Maurice Halbwachs (1950) apresenta em sua obra "La mémoire collective" os mecanismos sociais e intrapsíquicos que contribuem para a construção da memória em diferentes grupos sociais. Especificamente no grupo de músicos, o mesmo define o ritmo como o elemento essencial que gera nos profissionais da música a lembrança de uma canção. Este autor afirma que independentemente de onde a música for tocada, ela será lembrada não pela sua letra, mas pelo ritmo que ela apresenta. Para o autor, "o ritmo diferente das letras, não nos lembram somente o som de uma canção, mas sim a maneira como fomos capazes de compor e decompor sua sucessividade" (ibid., 1950, p. 34, tradução nossa). Transpondo tal conceito para o contexto deste trabalho, entende-se que o ritmo não é apenas a sonoridade: ele é mais amplo do que uma música, uma dança ou canção, ele é um processo que caracteriza a imagem que se tem da escola e da criança.

Neste mesmo sentido, ritmo escolar significa pensar que existem diferentes "intervalos e pausas, mais ou menos longos, cedo ou tarde do dia, isolados ou em conjunto" (ibid, 1950, p. 34, tradução nossa) que formam um modelo escolar. Como exemplos de ritmo escolar tem-se a carga horária oficial da escola, seus espaços e tempos, o currículo e projeto político-pedagógico, bem como a prática do professor e etc.

Atualmente, a criança é definida pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1959) como um sujeito que desfruta e aprende através de jogos e brincadeiras, que necessita de amor e cuidado bem como de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Desta forma, entende-se que ritmo infantil é um termo indissociável de tais características oficiais do ser criança, pois ele é um conjunto de qualidades e ações construídas socialmente que projetam uma imagem padrão do ser infantil.

Pode-se afirmar que ambos os conceitos apresentados são construções sociais definidas e rotineiras em um mesmo espaço social, neste caso a escola. Eles são a base para a manutenção de uma cultura escolar e infantil, pois são as discussões em torno do ritmo da criança que influenciam e modificam os ritmos escolares. Inversamente, ritmos escolares também interferem na imagem sobre o ser criança.

Assim, reconhecendo o estudo teórico-bibliográfico das políticas públicas como um ato inerente da pesquisa este estudo se classifica como uma pesquisa bibliográfica e de cunho qualitativo. Para Gamboa (2013, p. 26) a pesquisa qualitativa é de "[...] significativa importância no campo da educação", justamente, por analisar dados subjetivos que não se apresentam nos dados empíricos, o que contribui para qualificar o estudo.

Neste sentido, o objeto de estudo deste trabalho foram algumas das políticas públicas educacionais atuais vigentes nos dois países que abordam o termo ritmo escolar e o ritmo infantil. Porém, antes de entrar no estudo comparado entre ambos os países, foi necessário realizar uma breve recapitulação sobre a construção da escola e da infância, a fim de clarificar alguns dos acontecimentos do passado que levaram ambas a se tornarem conceitos institucionalizados socialmente e, atualmente, indissociáveis.

Inter-locuções entre a construção social da infância e da escola

Dependendo das épocas, o ato de educar foi responsabilidade de diferentes instituições sociais. Nas sociedades primitivas, por exemplo, o "ato de educar se afirmou como um compartilhamento de conhecimentos de geração em geração, pelos anciãos aos jovens" (Coimbra, 1986). Atualmente, este modelo intitulado de educação informal é de responsabilidade da família e da comunidade, as quais transmitem normas e valores culturais as crianças e jovens e que são consideradas como conhecimentos comuns à todos.

A instituição que converteu-se como tendo a missão de formação oficial dos futuros cidadãos para o mundo do trabalho foi a escola, que a partir do começo do século XIX ganha notoriedade, sobretudo, com a ascensão da ordem capitalista. Isto pois, até a metade do século anterior, existia uma divisão entre uma escola privilegiada para a "nobreza" e uma educação assistencialista garantida aos jovens e crianças pobres nos hospitais religiosos e orfanatos.

Becchi (1998, p. 392) historiza que o nascimento de uma consciência sobre a importância da infância, gerou não somente uma reflexão sobre a escola como espaço oficial destinado à educação das crianças mas, também, impulsionou o estudo dos diferentes métodos de aprendizagem e categorias do desenvolvimento humano e infantil. Tal consciência também, reforçou a inserção das crianças abandonadas ou em situação de vulnerabilidade social, de forma obrigatória nas escolas públicas e proporcionou, igualmente, a criação massiva de novos espaços escolares.

Assim, pode-se definir a escola como uma instituição que "[...] dada a época ou alfabeto foi inventada e destinada à uma parte da população" (Frankovic, 1970, p. 9). Hoje, ela é considerada como o espaço mais importante de socialização e de transmissão de valores e conhecimentos que visam não somente manter a ordem social vigente, mas também promover o desenvolvimento humano de crianças, jovens, professores e todos os sujeitos que fazem parte do sistema escolar, ou seja:

> É bem conhecido que no despertar das reinvindicações sociais e durante os períodos de revolução política, projetos grandiosos são elaborados e estabelecimentos de ensino são adaptados as novas demandas sociais, mas que uma vez terminado o tempo de efervescência, as reformas previstas restam quase sempre nos discursos daqueles que as exigiram. Não podemos negar que a escola progride, mas com respeito à vida ela fica perpetuamente "atrasada". (Frankovic., 1970, p. 10)

No que se refere à infância pode identificar-se que a mesma é diretamente relacionada a historicidade da construção escolar. Reconhece-se que, atualmente, a infância é uma etapa da vida do homem que foi construída socialmente, que é um estatuto social criado "em função das transformações sociais e dos diferentes interesses acordados, durante as épocas" (Corsini, 1998, p. 290, tradução nossa). Em todo o espaço europeu, e neste caso na França, por exemplo até o começo, século XVIII as crianças eram percebidas como "pequenos adultos" sendo somente no fim deste século, sobretudo, por causa dos problemas de mortalidade infantil e consequentemente da elaboração de um estatuto da criança, que o termo infância começa a se apresentar.

Nos século XVIII e o século XIX vão aparecer novas preocupações e atores: os médicos inquietos sobre a necessidade da preservação da infância, os pedagogos desejando educar no modelo de escola pública e gratuita. Pouco à pouco são todas as crianças que terão o direito de exigir ter uma "infância": a população da alta hierarquia social serão os primeiros à conquistar esse direito, em seguida serão os filhos de trabalhadores. Todo o longo do século XX a categoria da infância fará objeto de múltiplas redefinições teóricas, evolucionistas, estatuárias e de apropriações disciplinares. (Vulbeau, 2006, p. 2, tradução nossa)

O marco histórico que revela a relação oficial e obrigatória entre escola e da infância, tanto no Brasil, quanto na França, começa a ser reconhecido quando os direitos da infância e os deveres da família e da sociedade são expostos pelas Nações Unidas à partir da Declaração Universal dos Direitos da Infância em 1959. Esta declaração, universaliza toda a história da negligência social pelo ser infantil que ao ser explicitada para justificar a elaboração dos direitos da criança. A criança passa ser considerada como um sujeito que "em razão da sua falta de maturidade psíquica e intelectual, precisa de proteção especial e de cuidados especiais, notadamente, de uma proteção jurídica apropriada, antes mesmo de seu nascimento. (ibid., 1959). Neste mesmo documento pode-se encontrar selado a parceria entre infância e educação:

> A criança tem o direito à uma educação que deve ser gratuita e obrigatória ao mínimo nos níveis elementares. Ela deve beneficiar-se de uma educação que contribua para sua cultural geral e que lhe permita, em situações de igualdade de chances, de desenvolver suas faculdades, seu julgamento pessoal e seu senso de responsabilidade e vir à ser um membro útil da sociedade. (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1959)

A partir deste breve panorama histórico, pode-se perceber que tanto a escola, como a infância, representam categorias sociais construídas socialmente e que estão diretamente conectadas. Pode-se constatar que a história da infância e da educação, baseadas no modelo Ocidental foi a base para a construção das políticas públicas de proteção da infância seja no espaço brasileiro, seja no espaço francês. Focalizando na organização dos ritmos escolares veremos que as mudanças nos dois cenários levam em conta tanto o conceito de infância construído, quanto as influências de algumas tendências internacionais.

Ritmo escolar brasileiro e alguns dos principais marcos políticos

Tomando como marco histórico o ano de 2012, em que anuncia-se a conquista da universalização escolar brasileira, uma vez que segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (2012) o país conseguiu atingir "98% das crianças e jovens entre 7 e 14 anos de idade dentro da escola", entende-se que tal universalização do acesso levou o país à determinar um novo objetivo para a educação. Neste caso o de pensar sobre a qualidade do tempo que a criança passa no espaço escolar.

Porém, deve-se considerar que os questionamentos sobre a qualidade do modelo escolar brasileiro, já se apresentavam nas discussões no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro no ano de 2001. Instaurado como política pelo decreto n.º 10. 172 de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), o PNE 2001-2011 é considerado como o primeiro passo legal que materializa a vontade de promover mudanças nas políticas públicas educacionais brasileiras. O mesmo é caracterizado como um conjunto de cinco objetivos pelos quais o país se comprometerá em atingir para promover e para manter a educação pública para todos.

Agrega-se que em 2008, a partir da emenda n.º 59/2009 (Brasil, 2009), o país ultrapassou para além do esperado um dos objetivos do PNE 2001-2011. Assim, tal emenda previu que a educação básica deveria ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Em 2013, a partir da Lei n.º 12.796 de 4 de abril 2013 (Brasil, 2013) a educação básica gratuita e obrigatória é enfim decretada como "gratuita dos 4 aos 17 anos" (Brasil, 2013).

Durante este momento as discussões que mobilizaram as reflexões sobre a necessidade de garantir não somente o acesso à educação, como havia previsto o PNE 2001-2011, mas sim a qualidade do acesso e a permanência dos estudantes nas escolas públicas brasileiras começam a crescer. Em 2008, o governo federal, mais precisamente o Ministério da Educação, lança o Programa "Mais educação" que tinha como objetivo promover a tomada de

consciência da comunidade escolar sobre um novo modelo de escola pública. Fundado sobre o conceito de "educação integral" e com uma estratégia que visava promover a educação de crianças a partir do alargamento da jornada escolar.

O conceito chave deste programa é a "integralidade" que se espera alcançar. Ou seja, a elaboração de atividades que não somente exijam que a criança passe mais tempo que o previsto legalmente na escola, mas que respeitem as particularidades sociais, econômicas e culturais de todas as crianças. Assim, o programa em questão propunha diferentes tipos de atividades, tais como reforço escolar, matemática, línguas, esportes, educação sanitária e social, dança, capoeira, hip-hop, etc. aos estudantes depois do horário escolar obrigatório. Contudo, vale ressaltar, que o programa "Mais Educação" não constitui-se como uma política pública educacional, mas sim é uma estratégia de desenvolvimento e de conscientização sobre a importância de modificar os ritmos e os cotidianos escolares. Neste caso, a garantia que todas as escolas possam se beneficiar do mesmo não é real, pois para que o programa seja implementado em uma escola ele deve passar por uma seleção nacional e depende do orçamento governamental. Isto significa, também, identificar que para que o programa seja desenvolvido deve-se levar em conta a conjuntura econômica e financeira do país, ou seja os recursos para que o programa seja implementado podem ao mesmo serem autorizados ou bloqueados dependendo das receitas nacionais.

Em 2014, quatro anos depois do fim do primeiro PNE 2001-2011, o novo PNE 2014-2024 é decretado pela Lei n.° 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014). O mesmo apresenta em seu texto a definição de novas maneiras de pensar a organização escolar. Para além, este segundo PNE 2014-2024 propõem mais objetivos que o primeiro: ele determina, então, 20 objetivos justificando que o Estado brasileiro, o Conselho Educacional de Educação e a comunidade escolar tiveram a oportunidade de apresentar em caráter local e nacional as impressões sobre as conquistas e dificuldades construídas e vivenciadas com o primeiro PNE.

Este trabalho interessa-se em apresentar a Meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, na qual o governo brasileiro se engaja em garantir uma educação em tempo integral "para no mínimo 50% das escolas públicas, de maneira à receber mais ou menos 25% dos estudantes da educação básica nacional". (Brasil, 2014). A partir deste objetivo, constata-se que os ritmos escolares constituem-se como uma questão importante e atual para o governo brasileiro com respeito ao olhar da organização escolar futura. Assim, a configuração atual de 20 horas semanais e 200 dias letivos sofrerá modificações até 2024. Moll (2012) problematiza o discurso em torno deste objetivo de alargar o tempo escolar e projeta os possíveis impactos dos novos ritmos escolares nos ritmos infantis. Para autora além da ampliação do tempo diário escolar

> [...] coloca-se um desafio na qualidade desse tempo que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens e os desejos das infâncias e juventudes que acolha e modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar. (Moll, 2012, p. 28)

Desta maneira, pode-se sublinhar que a problemática sobre a expansão dos ritmos escolares está até hoje ligada à pequenos projetos de encorajamento e planos feito a partir de um discurso de metas para a educação, mas que não atingem o contexto da implementação da política pública educativa que é proposta. A grande hipótese é que a Meta 6 do PNE 2014-2024 se torne uma política pública de fato e que disponha de recursos próprios. Ainda assim, resta refletir como o governo vai organizar a distribuição dos recursos e como serão pensados os ritmos escolares com respeito à valorização dos ritmos infantis.

O atual ritmo escolar francês

A sociedade Ocidental, incluindo a França, consagrou no século XVIII uma divisão entre as crianças que teriam acesso ao sistema escolar e as que ficariam notadamente abandonada nos orfanatos e hospícios. Corsini (1998, p. 304, tradução nossa) designa um processo de "infanticídio social" para explicar as condições de vida dramáticas das crianças abandonas na Europa. É somente, entre o começo do século XIX, com a emergência de um discurso humanista e desenvolmentista, que se fez nascer a construção de uma cultura infantil no Ocidente e por consequência do perfil da criança ideal: sua imagem, seus objetos, seu espaço de formação e educação, etc.

As evoluções sobre o espaço escolar seguem concomitantemente a ordem do crescimento do capitalismo: a escola começa a se organizar a partir da necessidade dos ritmos e tempos dos trabalhadores (especializados ou não) e os proprietários das indústrias. Hoje, contrariamente ao passado, as preocupações sobre a qualidade do espaço escolar adaptado as crianças tem pauta e agenda frequentes. Isto, porque o discurso sobre a escola ampliou-se, a preocupação é centrada não somente sobre o tempo que a criança passa na escola mas também sobre os ritmos psíquicos, sociais e de ensino-aprendizagem das mesmas. Pode-se se dizer que a escola francesa, juntamente, com estas transformações viveu um sistema escolar estável, mas que carrega novos desafios: os ritmos escolares demandam uma necessária adaptação da escola aos novos ritmos infantis.

Dentro desta lógica atual, a Conferência Nacional de 2010 sobre os ritmos escolares foi elaborada na França para "trazer uma reflexão global sobre os ritmos escolares" (Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa, 2011, tradução nossa). Nesta conferência, foi reconhecido que o calendário escolar francês era muito pesado e que não correspondia as particularidades do país, o governo francês afirmava que:

> A jornada do estudante francês tem vindo a ser uma das mais pesadas da Europa. A organização das atividades de ensino, durante o decorrer da jornada, tem sido apontadas pelos especialistas da infância e da educação como: cansativa, estressante, de baixa vigilância. A jornada do estudante francês veio a ser uma das mais pesadas da Europa. (Ibid., 2011, tradução nossa)

Para Suchaut (2013) a questão sobre os ritmos escolares na França não se resume ao cansaço e o stress infantil, pois a reorganização dos ritmos escolares representa também a reorganização política da vida ativa da sociedade. O autor apresenta a ideia de que a redução da duração da jornada escolar na França começa a se efetivar a partir de 1882, nesta época, o tempo que a criança passava na escola era relativamente importante, tudo era organizado para que pudesse se dar uma educação mínima para as crianças e ao mesmo tempo deixá-las livres para o trabalho com a família, normalmente no campo.

> [...] em 1969 a duração da jornada semana de ensino era fixada em 27 horas, contra 30 anteriores [...]. Em 1990, a duração da jornada semanal passa de 27 horas para 26 horas, o tempo que os professores eram liberados era utilizado para a realização dos conselhos de classe, os conselhos de ciclo e as recreações pedagógicas. Em 2008, a semana de quatro dias é instaurada e [...] o tempo semana é baixado para 24 horas [...]. Em 2013, a semana escolar passa novamente 4 dias e meio com aula na quarta pela manhã, salvo exceções as aulas poderiam ser aos sábados e não às quartas. O tempo de ensino semanal é fixado em 24 horas com certos acordos: os meios dias não devem passar de 3 horas e 30 minutos e a pausa do meio dia deve durar no mínimo uma hora e meia sendo a jornada diária limitada à cinco horas e meia. (Ibid., 2013, p. 2, tradução nossa)

Sobre esta atual organização de 24 horas, é necessário considerar que o tempo escolar na França e os dias de escolas são bastante concentrados em comparação com outros países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O tempo escolar na França é de 144 dias por ano, e a média entre os países da OCDE é de 187 dias. A distribuição entre as horas e os dias materializa um ano escolar bastante criticado por ser carregado, no qual tem ainda que agregar o tempo para fazer os deveres e trabalhos escolares exigidos e também o tempo que a criança leva para estudar em casa para se apropriar de todos os conteúdos previstos.

Porém, como mencionado a questão dos ritmos escolares na França não pesa unicamente sobre os interesses pessoais das crianças (cansaço e stress), mesmo se tal questão tome um espaço essencial hoje, estudos comparados entre os países da União Europeia demonstram existe um grande contexto de influência da OCDE sobre a organização dos ritmos escolares. Novoa; Carvalho e Yanes (2014) afirmam que a intervenção das instâncias europeias no domínio da educação foi constatada nas mudanças das políticas públicas educacionais. Se os tratados antes previam a autonomia dos estados em matéria de organização escolar, atualmente, os discursos sobre um padrão de vida europeu se impõem cada vez mais como reguladores da educação dos países membros.

Legalmente, o discurso sobre a valorização do ritmo infantil aparece no decreto de aplicação da Lei n.º 2013-77 de 24 de janeiro de 2013 (França, 2013, tradução nossa) tendo como objetivo principal "melhor repartir o tempo do ensino sobre a semana assegurado um maior fluxo das aprendizagens". Ela se apresenta como uma necessidade o respeito aos ritmos naturais de aprendizagem e repouso das crianças à fim de favorecer o sucesso escolar de todos na escola primária."(Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa, 2014, tradução nossa). Contudo, a modificação dos ritmos escolares Francês deixa ainda um questionamento aberto: Os novos ritmos escolares vão conseguir dar mais flexibilidade ao funcionamento escolar ou ao contrário produzirão efeitos não medidos, resumindo os atores escolares à um quadro escolar restrito?" (Suchaut, 2013, tradução nossa)

Deve-se considerar que na França, mesmo que sua jornada escolar permita um largo tempo da criança na escola (evitando que os mesmos sejam na rua como é o caso das crianças no Brasil), a mesma necessita aperfeiçoar seus meios de contribuir para o desenvolvimento infantil, caso contrário, o largo tempo de presença na escola contribui não para o sucesso, mas sim para o fracasso escolar.

Finalmente, podemos nos questionar a partir das palavras de Rollet-Echalier (1991) que coloca em evidência esta nova tendência de organização dos ritmos escolares afirmando que a construção da infância como uma invenção feita a partir de uma necessidade da nação, necessita hoje de uma nova consciência sobre o ser criança. Para a autora, deve-se colocar em questão o verdadeiro sentido que está sendo dado à valorização da infância e as questões que envolvem os ritmos escolares e os infantis. Segundo a mesma, deve-se pensar se novos ritmos escolares serão organizados para promover o desenvolvimento e o tempo da infância ou ao contrário, somente serão mais uma premissa para "reagrupar grupos de idades" e continuar a fortalecer as desigualdades sociais?

Considerações preliminares

A legitimação da escola como o espaço formal da transmissão do saber e de formação do homem em sociedade, deu-se na França e no Brasil sobretudo a partir do fim século XVIII e começo do século XIX, quando as políticas públicas voltam seus interesses para uma parte da população infantil abandonada, que não possuía atenção do seu espaço familiar nem do poder público, e, se encontravam nas ruas expostas reproduzindo situações de violência na sociedade.

Neste momento o discurso da criação de uma escola "compensatória" e universal é colocado em prática: acreditava-se que uma das formas de compensar as desigualdades sociais

e o abandono das crianças era inserindo-as no espaço escolar, dando-lhes educação e orientação, sobretudo, para o trabalho. Tal período intitulado sociologicamente como de "massificação escolar" tinha a prioridade de incentivar o acesso das crianças e jovens à estrutura escolar, não tendo ainda como pauta central medir a qualidade dos diferentes ritmos do aprender da criança.

Atualmente, muitos destes objetivos sobre a escola se aperfeiçoaram tomando outras formas discursivas: no Brasil existe sobretudo um discurso sobre a implementação de uma "escola pública integral", a qual poderá receber por um tempo maior que o previsto legalmente a criança na escola, sobretudo as crianças em situação de pobreza.

A nova reforma prevista pelo PNE (2014-2024), reconhece que "elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País" (Ministério da Educação, 2014, p. 9) respeitando sobretudo o direito da criança de conviver em um espaço escolar acolhedor e reconhecedor de suas particularidades, tempos de aprendizagens e os efeitos da sua condição social na sua formação escolar.

Na França existe, atualmente, um engajamento em colocar em prática um novo ritmo escolar, tendo como objetivo reorganizar os pesados ritmos escolares existentes e diminuir o cansaço e o stress das crianças francesas, contribuindo, por consequência, para desenvolvimento da aprendizagem das mesmas.

Assim, através das interpretações das políticas públicas educacionais para os ritmos escolares entre a França e o Brasil, encontrou-se a França como um país preocupado em (re)organizar o largo tempo que a criança passa na escola, e, o Brasil como um país que tenta à alguns anos transformar políticas de governo em políticas de estado mas que, ao mesmo tempo, não consegue ultrapassar os limites financeiros e materiais que o sistema escolar exige para poder implementar a desejada "Escola Integral".

Conclui-se neste sentido que, França e Brasil são países caracteristicamente diferentes nas suas formas de aplicação e propostas legais do ritmo e do tempo da criança na escola, porém ambos tem um discurso em comum quando tratam de propor mudanças nos seus sistemas escolares, ou seja: reorganizar o ritmo escolar valorizando a individualidade do tempo "ser criança".

Referências

Becchi, E. (1998). Le XXème siècle. In Becchi, E. ; Dominique, J. *Histoire de l'enfance dans l'occident. Du XVIIIème à nous jours*, p.377-456. Paris : Editions du Seuil.

Brasil. (2001); Lei n. 10.792 de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.* URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Brasil. (2013). *Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

Brasil. (2014) Lei n. *13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>

Brasil. (2009). *Emenda Constitucional, n.59, de 11 de novembro de 2009.* URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

Coimbra, C.M.B. (1986). As funções das instituições escolar: analises e reflexões. *Psicologia Ciência e Profissão*, s/n, p. 14-16.

Conférence National sur les rythmes scolaires (2010). *Conférence nationale sur les rythmes scolaires - Des rythmes plus équilibrés pour la réussite de tous : rapport d'orienta*tion. URL : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000364/

Corsini, A.C. (1998). Enfance et famille au XIXème siècle. In Becchi, E. ; Dominique, J. *Histoire de l'enfance dans l'occident.* Du XVIIIème à nous jours, p. 290-346. Paris, Editions du Seuil.

França. (2013). *Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et éléme*ntaires. URL : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=728964ED8A25E5C899178015E42DD6EC.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000026979035&dateTexte&oldAction=rechJO&categorieLien=id

Frankovic, D. (1970). L'école en tant qu'institution sociale. *Perspectives de l'Education*, n.2, p. 9-14.

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. URL: < http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm >

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2012). *Iniciativa global para as crianças fora da escola*. URL: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_oosc_ago12.pdf

Gamboa, S.S. (2013). *Projetos de Pesquisa, fundamentos logicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapeco : Argos.

Governo Francês. (2014). *Ici comme partout, c'est une rentrée réussie, les rythmes scolaires se mettent en place*. URL: http://www.gouvernement.fr/ici-comme-partout-c-est-une-rentree-reussie-les-rythmes-scolaires-se-mettent-en-place

Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collectiv*e. Paris : Edição Albin Michel.

Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa. (2014). Organisation des rythmes scolaires. URL : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79190

Moll, Jaqueline. (2012). *Caminhos da educação integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso.

Novoa, A. & Carvalho, L.M. & Yanes, C. (2014). La comparaison comme politique. Le tournent du début du 21e siècle. *Revue Suisse de Sciences de l'Education*, n°36, pp. 265-282.

Rollet-Echalier, C. (1991) La politique à l'égard de la petite enfance sous la III République. *Présentation d'un Cahier de l'INED*, Population, n.2, p.359-358.

Sucahut, B. (2013). *Les rythmes scolaires prisonniers du temps*. http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/04112013Article635191344742823344.aspx .

Vulbeau, A. Danic Isabelle; Delalande Julie & Rayou Patrick. (2006). Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales. *Revue française de pédagogie,* n.156, p.171-181.

"LOS OLVIDADOS" (BUÑUEL) OU: DA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES RETRATADA NA ARTE CINEMATOGRÁFICA

Rosângela Francischini[1]

Resumo

Este ensaio tem por objetivo realizar uma leitura do filme "*Los Olvidados*", de Buñuel, tendo por referências para o diálogo aqui proposto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e os documentos dele decorrentes, no Brasil. Portanto, a ótica de leitura do filme acima referido direciona-se para a questão dos direitos dessa parcela da população e, neste caso, da violação dos mesmos. *Los Olvidados* é um filme de 1950, que retrata a vida de crianças e adolescentes em situação de rua na Cidade do México. No entanto, segue sendo atual. Crianças e adolescentes são mostrados em suas condições de vida e suas dinâmicas de sobrevivência nas ruas da cidade, ora como protagonistas de atos de violência, ora como vítimas. Pedro (Alberto Mejía), principal protagonista é o personagem sobre o qual será dada atenção especial, na leitura sobre a violação dos direitos aqui proposta. Assim sendo, serão destacados os contextos (pessoas e espaços geográficos) e as relações que neles vão sendo construídas, em que esses direitos são violados.

Palavras-chave

retratos da Infância; direitos das crianças; cinema

[1] UFRN, Brasil, E-mail: rofrancischini@gmail.com

Contextualizando o filme e o Cineasta

Los Olvidados - Os Esquecidos - é um filme de 1950, que retrata a vida de crianças e adolescentes em situação de rua na Cidade do México. No entanto, segue sendo atual. Inicia com uma referência aos grandes centros urbanos (Paris, Nova York, Rio de Janeiro e Londres) e os problemas sociais que caracterizam esses centros, para chegar à cidade do México. Expressa, segundo Herrera, "la vinculación entre el azar y l fatalidade como fundamentos de su concepción poética". (Herrera, 2015, p. 82). Seu diretor, Buñuel, com uma carreira de 50 anos e 32 filmes, é considerado o principal cineasta de língua espanhola.

Para a realização deste filme, Buñuel investigou, por vários meses, as condições de vida de pessoas que viviam nos bairros pobres da capital mexicana, atento ao linguajar cotidiano dessa população. "Durante quatro ou cinco meses, ora com meu cenógrafo, o canadense Fitzgerald, ora com Luís Alcoriza, porém o mais das vezes sozinho, pus-me a percorrer as 'cidades perdidas', isto é, os subúrbios precários, paupérrimos, que cercavam a Cidade do México. Ligeiramente disfarçado, usando minhas roupas mais velhas, eu observava, escutava, fazia perguntas, estabelecia relações. Algumas coisas vistas foram inseridas diretamente no filme". (Buñuel, 2009 p. 281-2) Igualmente, pesquisou nos arquivos do *Departamento de Prevención Social, en la Clínica de la Conducta,* na cidade do México. (Buñuel, 2007). Após seu lançamento, *Los Olvidados* foi extremamente criticado pela imprensa e órgãos governamentais mexicanos e teve sua exibição suspensa. Ganha reconhecimento após intervenção, em 1951, de Otávio Paz e outras pessoas de prestígio, no Festival de Cannes, que resultou na conquista do prêmio de melhor direção, no referido Festival. Otávio Paz escreveu um artigo sobre *Los Olvidados* e distribuiu-o aos convidados, na entrada do Festival. "Pese a los ataques de antimexicano que sobrevengan a Buñuel, su película [...] le hace um servicio a México y al mundo: el de la preocupación, si se quiere indignada, por um problema permanente". (Herrera, 2015, p. 78). Em 2013 foi reconhecido, pela UNESCO, como "Memoria del Mundo".

Considerando que os filmes retratam conteúdos culturais que remetem aos espaços e tempos de sua realização, é necessário contextualizar as realidades sócio-culturais neles apresentadas. Crianças e adolescentes são mostrados em suas condições de vida e suas dinâmicas de sobrevivência nas ruas da cidade, ora como protagonistas de atos de violência, ora como vítimas. Segundo comentários em *Película del Cine Mexicano*, "Los olvidados es un filme acerca de la fatalidad del destino. Es una película sobre lo absurdo e irracional de la vida misma. Los deseos ocultos, los sueños y las pasiones son los elementos que mantienen vivos a los personajes del filme".

A arte cinematográfica e os "Retratos de Infâncias" – Los Olvidados, ou "da violação dos direitos de crianças e adolescentes"

> Por actuar de una manera directa sobre el espectador, presentándole seres y cosas concretas, por aislarlo, gracias al silencio, a la oscuridad, de lo que pudiéramos llamar su hábitat psíquico, el cine es capaz de arrebatarlo como ninguna outra expresión humana. Pero como ninguna outra es capaz de embrutecerlo. (Buñuel, 2000)

Como docente de disciplinas relacionadas ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, venho recorrendo, com certa frequência, às diversas expressões artísticas (música, artes plásticas, escultura, literatura) com destaque para a expressão cinematográfica, como recurso em situações de ensino-aprendizagem. Assim, vários filmes que retratam crianças e adolescentes em contextos diversos de desenvolvimento e que abordam diferentes aspectos das vivências desse grupo geracional são objetos de discussão. São exemplos: *Au revoir les enfants* (Louis Malle, 1987); *Machuca* (Andrés Wood, 2004); *Não sou eu, eu juro* (Philippe Falardeau, 2008); *Ter e Ser* (Nicolas Phillibert, 2002); *Entre os muros da Escola* (Laurent

Cantet, 2008); *Infância Roubada* (Gavin Hood, 2005); *Crianças Invisivéis* (Vários Diretores, 2005); *Anjos do Sol* (Rudi Lagemman, 2006); *Vermelho como o céu* (Cristiano Bortone, 2007); *A Língua das Mariposas* (José Luis Cuerda, 1999); *Valentin* (Alejandro Agresti, 2002); *Ladrões de Bicicletas* (Vittorio De Sica, 1948), *Cinema Paradiso* (Giuseppe Tornatore, 1988); Pixote: a lei do mais fraco (Hector Babenco, 1980), *Os Incompreendidos* (François Truffaut, 1959), dentre outros. *Os Esquecidos*, de Buñuel, faz parte dessa relação, desde que comecei a trabalhar com crianças e adolescentes em contextos de desenvolvimento considerados de risco e vulnerabilidade social e pessoal.

Pedro (Alberto Mejía), principal protagonista, é o personagem sobre o qual será dada atenção especial, na leitura sobre a violação dos direitos aqui proposta. Assim sendo, serão destacados os contextos (pessoas e espaços geográficos) e as relações que neles vão sendo construídas, em que esses direitos são violados.

Direito à Convivência Familiar e Comunitária

Inicialmente, reporto-me ao contexto familiar. A mãe de Pedro (Stella Inda) vive em uma casa em que as condições são miseráveis: falta-lhe tudo, incluindo alimentação para os filhos que com ela vivem. Dela, Pedro recebe total aversão quando tenta aproximar-se com gestos de afeto. É alvo, ainda, de reprovação por seus atos, de desprezo e mesmo de recusa de alimentação. Recusa-se, ainda, a ir visita-lo quando ele está na unidade correcional e envolve-se, sexualmente, com Jaibo (Roberto Cobo), que, como veremos adiante, é responsável pelas desgraças de Pedro. Assim, Buñuel rompe deliberadamente com a expectativa de uma imagem tradicional da figura materna, de proteção, de afeto, de carinho; enfim, de amor incondicional para com seus filhos. "Este comportamento anti-maternal põe em evidência a dimensão familiar da exclusão social. Como disse Buñuel (2007), 'as crianças são esquecidas por suas famílias assim como são esquecidas pela sociedade'. A miséria não é somente material. Faz, também, desaparecer valores fundamentais para o equilíbrio de uma criança". (Jagorel, 2011).

A esse propósito, o *Plano Nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à Convivência familiar e comunitária* (BRASIL, 2006), com apoio no art. 226 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), observa que a família é considerada "a base da sociedade" e recorrendo, ainda, ao artigo 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), afirma que toda criança tem direito a ser criado e educado no seio de sua família. Pedro não tem esse direito garantido; é rejeitado pela mãe, que nele não acredita e acaba por interna-lo em uma "unidade correcional", com o argumento de que ele vive pelas ruas e de ter sido acusado, injustamente, de ter roubado uma faca em uma oficina onde ele trabalhava. Essa faca foi, na verdade, roubada por Jaibo, de quem faremos referência a seguir.

Em relação à convivência comunitária, o filme retrata os contextos – pessoas e relações – que são vivenciados em situações de rua. Pedro convive com um grupo de crianças e adolescentes, marginais, que circulam nas ruas da Cidade do México, sob a liderança de Jaibo. Nesse contexto, praticam atos infracionais, notadamente furtos. Destaca-se a cena em que eles apedrejam e roubam um velho, cego, Don Carmelo (Miguel Inclán), que circula, igualmente, nas ruas, tocando um instrumento e pedindo esmolas, com a "ajuda" de Ojito (Mário Ramírez), um menino indígena, abandonado pelo pai em uma feira, que passa a morar (ou, a ser explorado) na casa de Don Carmelo.

Jaibo, fugitivo de um reformatório, ao retornar à convivência com o grupo, o faz com o propósito de se vingar de um dos meninos, Julian (Javier Amézcua), que trabalha como pedreiro para sustentar a família e que cuida do pai, alcoólatra. Jaibo supõe ter sido, Julian, seu delator. Convence Pedro de segui-lo para o local em que Julian trabalha. Iniciam uma discussão e golpes de Jaibo atingem Julian, que acaba sendo assassinado. Assim, Pedro passa a ser cúmplice e testemunha dessa ação de Jaibo. Acentua-se, então, o domínio de Jaibo sobre Pedro, em forma de ameaças. Inicia-se, assim, para ambos, situações tensas de

tentativas de encobrir o crime e fugir da polícia. Nesse noite, Pedro sonha com Julian ensanguentado, embaixo de sua cama, e para quem a mãe de Pedro oferece um pedaço de carne, crua, da qual Jaibo, repentinamente, se apodera. Essas imagens são acompanhadas por um barulho/alvoroço provocado por diálogos distorcidos, sobrepostos, em ritmo acelerado, e por galinhas que tornam a cena mais mobilizadora.

Direito à Escolarização

A escola de Pedro é a rua. Seu professor, Jaibo. É nesse contexto que Pedro e os demais meninos aprendem a praticar furtos, a agirem com violência, a sobreviverem em meio às duras demandas do cotidiano. Não há, na película, referência à instituição escola e/ou à escolarização de seus personagens. No entanto, a unidade correcional na qual Pedro é internado (será retomada em outro contexto deste trabalho) é denominada, também, Escola agrícola.

Direito à Saúde

Assim como o direito à Educação, o direito à saúde não é garantido. Embora não compareça, no filme, referências a essa questão relacionadas aos meninos em situação de rua, ela comparece em relação à mãe de uma personagem, Meche (Alma Delia Fuentes) que vive com Don Carmelo. Na condição de doença em que a mãe de Meche se apresenta, bastante grave, não há qualquer assistência médica, o que acaba levando-a à morte.

Exploração do trabalho Infantil

Uma outra violação de direitos - a condição de estar em situação de trabalho infantil -, proibida, no Brasil, é evidenciada no filme. Rouba, das crianças, o direito à escolarização, à cultura, à convivência familiar e comunitária, ao esporte e lazer.

No Brasil, após a Promulgação do ECA, o combate à exploração da mão de obra infanto-juvenil vem sendo debatido através do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) e efetivado através de programas sociais do governo federal, em parceria com os governos estaduais e municipais, dentre os quais destacou-se o Programa Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil. Avaliações recentes, no entanto, testemunham a dificuldade em combater essa forma de violação dos direitos de crianças e adolescentes; há, ainda, um número considerável de crianças e adolescentes em situação de trabalho, os mais diversos, considerando as especificidades sazonais e de cada região geográfica. O trabalho nas ruas (vendedores, limpadores e guardadores de carros) é uma das formas que mais comparecem nas estatísticas.

Em *Los Olvidados*, Pedro, em sua tentativa de mostrar à mãe que é um bom menino e retomar o carinho e a confiança perdidos, busca trabalho em uma oficina. Jaibo, o líder do grupo, entra na oficina sem ser percebido e rouba uma faca. Pedro, então, é acusado pelo sumiço do objeto e perde seu emprego. A polícia procura-o em sua casa e este, aconselhado por Jaibo, foge e busca emprego, então, em um parque infantil distante dali, onde trabalha em um carrossel. Nesse emprego, é exigida de Pedro e de outro menino que com ele 'empurra' o carrossel, enorme força física. Mostram-se e percebem-se cansados e explorados pelo patrão, que nega-lhes, inclusive, comida.

A partir desses episódios e com o retorno de Pedro à sua casa e às ruas, sua mãe entrega-o a uma unidade correcional - escola agrícola, por sugestão de Jaibo.

Conflito com a Lei e Medidas Sócio-Educativas

Em relação a esse aspecto, internação em unidade de privação de liberdade, tocamos, então, em um outro aspecto relacionado aos direitos de crianças e adolescentes: a aplicação de medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei. No Brasil, as diretrizes são dadas pelo SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2012).

Dentre as medidas socioeducativas tem-se a de privação de liberdade, que consiste na internação em unidade sócio educativa.

Na unidade correcional, Pedro, em uma das cenas, é visto pelos colegas tomando as gemas dos ovos das galinhas lá criadas pelos internos; os meninos, revoltados com isso, trancam Pedro no galinheiro e este começa a agir com violência em direção às galinhas, chegando, mesmo, a matar, com um pau, algumas delas. O diretor, ao contrário do esperado – agir em forma de punição -, procura aproximar-se de Pedro e demonstrar que nele confia. Diz a ele que interpreta seu ato como uma raiva mal direcionada e, em diálogo com um funcionário da instituição, afirma: "Se pudéssemos prender a miséria, em vez de crianças...".

Com o propósito de demonstrar a Pedro a confiança que nele deposita, o diretor entrega a ele uma nota de 50 pesos (sugere-se que é um valor alto naquele contexto), para que o mesmo possa comprar cigarros, em um venda fora da unidade correcional e traga o troco recebido. Mas a fatalidade impede o êxito do diretor e Pedro mais uma vez acaba sendo vítima de Jaibo; na porta da instituição Jaibo rouba o dinheiro que Pedro levava consigo e foge. Pedro luta para manter consigo o dinheiro mas é vencido por Jaibo. Jaibo foge e Pedro resolve, então, persegui-lo, para vingar-se, considerando todas as vezes que Jaibo colocou-o em situações ruins. Neste contexto, ao saber que Pedro estava pelas ruas, sua mãe sai à sua procura, demonstrando preocupação. À noite, Pedro encontra Jaibo, dormindo em um celeiro. Mas, com a aproximação de Pedro, as galinhas começam a fazer barulho, acordam Jaibo e este, ao abordar Pedro, mata-o e foge para seu esconderijo. Ocorre que este lugar havia sido denunciado por Don Carmelo como sendo o lugar onde Jaibo se escondia. Quando lá chega, é abordado por policiais, que o matam a queima roupas. A autoridade civil que até então não tinha presença no filme, e que deveria estar presente na vida daqueles meninos e na de suas famílias, no sentido de garantir-lhes direitos e condições dignas de vida, aparece com

Em entrevista ao Lettres Françaises, quando questionado sobre a questão da reeducação em unidade correcional para "jovens delinquentes", Buñuel responde: "De ninguna manera, se trata de niños poco vigilados, cuya miséria les há hecho ser lo que son y que no tendrían sítio em la sociedad. No me interessa el problema de la reeducación. ¿Es que, em el estado actual de las cosas, es posible uma reeducación? ¿Y cambiaría em algo el problema?" (Herrera, 2015. p. 104).

A esse propósito, em publicação anterior, Francischini & Campos (2005), ao discutirem as (im)possibilidades na aplicação de medidas socioeducativas, observam:

> Algumas das dúvidas que ressaltam da afirmação de que as medidas sócio-educativas buscam a reinserção social, o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, dadas as considerações acima, são: é possível essa ressocialização? Possível para quem? Do que se reveste a idéia desses vínculos para grupos cujo padrão de sociabilidade é marcado pela violência? Acredita-se que, dada a complexidade da abordagem dessas questões, não há possibilidade de fazê-lo no escopo do presente escrito. Sugere-se, não obstante, além de Passetti (2002) e Fraga (2002), a leitura de Baierl e Almendra (2002), para quem: 'É certo que não se ignora que, como fórmula maior de arrefecimento, quiçá eliminação da criminalidade, violenta ou não, está, entre outras coisas, a educação das gentes, a superação das desigualdades sociais, a satisfação mínima de necessidades econômicas, as pulverizações de preconceitos, de idiossincrasias, de vaidades, de ambições. Bem, mas isso não é para nós homens, frágeis, imperfeitos, egoístas, pobres arremedos do divino modelo (p. 79).

O filme apresenta, ainda, cenas de violência - assédio - sexual. Em uma das cenas, um senhor oferece dinheiro a Pedro que, na sua inocência, não se dá conta de que seria vítima de exploração sexual, não fosse o aparecimento da polícia que faz com que Pedro fuja, orientando por esse senhor. Também, estão presentes cenas de insinuação de assédio por parte de Don Carmelo, tendo, por vítima, Meche.

Assim, *Los Olvidados* aborda inúmeras situações em que as condições de vida de crianças e adolescentes são verdadeiros retratos da violação dos direitos dessa população ou, nos dizeres de Buñuel, o filme pretende dizer a todos que não vivemos no melhor dos mundos. Vários outros aspectos poderiam ser sinalizados; para os propósitos e normas deste trabalho não nos é possível contempla-los. No entanto, antes de finalizarmos, gostaríamos de observar que em toda a extensão do filme, Buñuel recorre a uma simbologia, marcada profundamente em algumas cenas, expressa por exemplo, no sonho/pesadelo de Pedro; na atribuição do nome do um dos personagens - Ojito -; na condição de Don Carmelo - Cego; igualmente, na condição de um outro personagem que, tal como Don Carmelo, foi agredido pelo "bando de Jaibo" - aleijado; nas imagens sagradas que aparecem ao fundo de determinadas cenas. Certamente, cada uma dessas imagens tem um significado específico, considerando, principalmente, as aproximações de Buñuel com o surrealismo, com a psicanálise e com o universo onírico. Fica, no entanto, a mobilização para uma próxima inserção no universo de Buñuel e/ou da expressão cinematográfica como desnudamentos dos retratos da vida, da sociedade.

Referências bibliográficas

Baierl, L. F. & Almendra, C. A. da C. (2002). A dinâmica perversa do medo e da violência urbana. *Serviço Social e Sociedade,* n. 70, ano 23, 59-79.

BRASIL. (1988). *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília

BRASIL. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Lei Federal 8.069/1990, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. (2006). *Plano Nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à Convivência familiar e comunitária*. Brasilia

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* (2012). Lei Federal 12.594/2012, de 12 de Janeiro de 2012.

Buñuel, L. El cine, Instrumento de Poesía. In: *Escritos de Luis Buñuel.* (2000), 2ª edición. Editorial Páginas de Espuma. Colección Fundidos en negro. Instituto de Estudios Turolenses, Spain.

Buñuel, L. (2009). *Meu último suspiro: Luis Buñuel.* Tradução: André Telles. São Paulo: Cosac Naify.

Fraga, P. D. (2002). Violência: forma de dilaceramento do ser social. *Serviço Social e Sociedade, n. 70, ano 23*, 45-58.

Francischini, R. & Campos, H. R. (2005). Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades. *Psico, v. 36, n. 3*, pp. 267-273, set./dez. 2005.

Herrera, J. (2015). *Luis Buñuel en su Archivo – De Los Olvidados a Viridiana.* Ganuza. Madrid: FCE.

Jagorel, Q, *Análisis de "Los olvidados" (Luis Buñuel, 1950).* http://moncinema-quentinjagorel.blogspot.pt/2011/11/analisis-de-los-olividados-luis-bunuel.html. Acesso em 08.07.2015.

Passetti, E. (2002). Cartografia de violências. *Serviço Social e Sociedade, ano 23, n. 70*, 5-43.

Películas del Cine Mexicana. http://cinemexicano.mty.itesm.mx/peliculas/olvidados.html, Acesso em 08.07.15.

Peña A., C. y V. M. La Huerta Guillén (2007): *Buñuel 1950. Los olvidados. Guión y documentos*, Teruel: Instituto de Estudios Turolenses. Diputación Provincial; Caja Rural. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

AUMENTE O VOLUME, O PROGRAMA VAI COMEÇAR: UM ESTUDO SOBRE O RADIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandro da Silva Cordeiro[1]
Patrícia Lúcia Galvão da Costa[2]

Resumo

O texto a seguir expõe as experiências vividas por um grupo de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 7 e 9 anos de idade, envolvidos em um estudo sobre o Rádio. A temática emerge dentro de um contexto específico, quando a turma estudava sobre presença dos norte-americanos na cidade de Natal/RN/Brasil durante a Segunda Guerra Mundial. Com a leitura dos escritos de Oliveira (2014), percebemos que o Rádio se constituiu em meio de comunicação importante para a obtenção de informações naquele período, sendo amplamente utilizado pelos soldados e população local. Nesse sentido, as crianças sentiram a necessidade de conhecer a respeito do Rádio dentro de uma perspectiva histórica, artística e cultural, percebendo, também, suas configurações na atualidade. A proposta ancora-se na metodologia dos Temas de Pesquisa (RÊGO, 1999), procedimento adotado pela equipe do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para fundamentar essa proposta, recorremos aos estudos de Belloni (2001), Bonixe (2015), Consani (2007), Oliveira (2014), Pereira (2014) e Rêgo (1995). A temática "Rádio" mobilizou um debate instigante, e multifacetado, o que permitiu acionar diferentes componentes curriculares e propor diversas atividades, contribuindo para a formação crítica das crianças, permitindo que o grupo se enxergasse não apenas como consumidor, mas produtor de mídia.

Palavras-chave

Rádio - Ensino Fundamental - Prática Pedagógica – Mídia-Educação – Educação da Infância.

[1] Professor do Núcleo de Educação da Infância (NEI), Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. E-mail: sandro.ufrn@gmail.com.

[2] Professora do Núcleo de Educação da Infância (NEI), Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. E-mail: patrilu@gmail.com.

Sintonizando o rádio: pressupostos da Mídia-educação

Na contemporaneidade, as mídias estão presentes nos diversos espaços sociais. O acesso à informação tornou-se facilitado, graças aos diversos suportes disponibilizados. A televisão ligada, o rádio que traz uma notícia ou músicas para entretenimento, o jornal impresso que vem pelo correio, uma mensagem que chega por meio de aplicativos do *smarthphone*, os textos que são enviados por *e-mail*, dentre tantas possibilidades, permitem que diferentes informações se espalhem com grande rapidez. Para acessar tais informações, é preciso domínio de algumas ferramentas, o que demanda o desenvolvimento de habilidades e competências específicas.

As novas gerações vivenciam um processo de imersão nos aparatos tecnológicos e midiáticos, de forma que desde cedo conseguem realizar uma série de atividades utilizando diferentes equipamentos com agilidade e desenvoltura. Inevitavelmente, devido ao acesso desenfreado a todas as possibilidades oferecidas pelas mídias e tecnologias, as crianças transformaram-se em consumidoras e produtoras de mídias. Nesse contexto, a escola deve preocupar-se em instrumentalizá-las para um uso mais competente, crítico e criativo das mídias, o que tornará esse acesso mais significativo e produtivo do ponto de vista pedagógico e social.

Ao considerarmos essa realidade, um novo desafio desponta: como selecionar a enxurrada de mensagens que temos acesso, selecionando-as a partir de critérios? Além do domínio da dimensão técnica das mídias e tecnologias, a escola passou a preocupar-se, também, com a leitura crítica e a criação, considerando importante conhecê-las de forma mais aprofundada.

Nesse contexto, a Mídia-educação ganha destaque, área emergente consolidada a partir da década de 1970, que vem despontando como essencial nas propostas educativas contemporâneas, pois é encarada como item indispensável na construção da cidadania. A sua intenção é aliar a possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, seguindo uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva (FANTIN, 2008).

Além disso, uma proposta com esse viés trará para os educandos maior capacidade para procurar, avaliar e selecionar informações, de analisá-las criticamente, aplicando-as de forma significativa às necessidades presentes no cotidiano, além da capacidade para se comunicar melhor consigo mesmo e com os outros. A grande quantidade de informações disponibilizada exige maiores níveis de literácia, para que a população consiga interpretar os sentidos e significados das produções midiáticas e tenham um acesso a elas mais consciente, colocando-se como uma "educação ao longo da vida" (PEREIRA, *et al.,* 2014: 3).

Assim, o uso crítico e criativo das mídias tornou-se habilidade perseguida pelas instituições educativas, que precisa aliar a formação para o desenvolvimento do senso crítico, com a proposição de atividades envolvendo a criação de mídia. Essa tarefa suscita a compreensão da Mídia-educação a partir da sua dimensão indissociável: ferramenta pedagógica e objeto de estudo (BELLONI, 2001).

Em se tratando da dimensão "ferramenta pedagógica" considera-se o uso instrumental das mídias, auxiliando alunos e professores no desenvolvimento de atividades do cotidiano escolar. Implica em considerarmos sua funcionalidade pautada na possibilidade de: registrar e produzir dados; acessar e recolher informações; organizar, produzir e divulgar informações; criar, expressar, comunicar e cooperar; colaborar, brincar e jogar, dentre outras (FOLQUE, 2011). Nesse sentido, a "ferramenta" encontra-se a serviço dos seus usuários, a partir de uma infinidade de atividades que permitem ampliar as capacidades de comunicação e produção, lançando mão dos recursos tecnológicos disponíveis.

No que tange a perspectiva "objeto de estudo", a ênfase recai na possibilidade de mergulhar no modo com as mídias são constituídas, notando-se a presença marcante da análise e da reflexão. O lado "prático" da mídia-educação também aparece nessa segunda abordagem, especialmente quando relacionada à "produção". Nesse sentido, entram em discussão as

possibilidades de refletir criticamente sobre as produções midiáticas, identificando a função social desses suportes, a história subjacente à criação desses recursos, a argumentação acerca dos possíveis benefícios e malefícios, dentre outros aspectos que suscitem discussões de ordem filosófica.

A partir da discussão empreendida acima, percebe-se a urgência da implementação de práticas que contemplem as mídias e tecnologias na Educação da Infância, superando a ideia de uso na educação, partindo para uma abordagem que conceba as mídias enquanto objeto de estudo, de reflexão e de prática social.

Primeira estação: o rádio na escola

A audição é um dos nossos sentidos mais privilegiados. Sentir o mundo por meio dos sons aguça a nossa sensorialidade e nos religa com o entorno, percebendo-o de forma mais pulsante. A cultura do ouvir acontece muito antes do nosso nascimento, visto que o feto tem condições de reagir aos estímulos sonoros externos e, dessa forma, inicia-se o processo de contato com o universo comunicacional sonoro. De acordo com Menezes, imerso num ambiente sonoro, antes de compreender as palavras e seus significados sociais, um bebê consegue perceber o timbre da voz, o seu tom, a sua articulação, o que favorece a relação com seus interlocutores (MENEZES, 2012, p. 22).

Este mesmo autor ainda reforça dizendo que "o cultivo do ouvir pode enriquecer os processos comunicativos hoje muito limitados à visão e nos ajudar a viver melhor num mundo marcado pela abstração" (MENEZES, 2012, p.33). Esses elementos ajudam-nos a compreender a importância do estudo do rádio na escola.

Arnheim (1980) considerava que as transmissões radiofônicas são completas, sendo desnecessário qualquer elemento visual para ajudar na compreensão do exposto. A narração realizada pelos locutores permite aos ouvintes viverem com intensidade as narrativas do rádio. Para chegar a essa compreensão, é preciso investimento por parte da escola e demais grupos sociais, no sentido de educar o ouvido para interpretar os estímulos sonoros, dando-lhes sentidos, significados e entendendo a sintaxe proposta por esse meio de comunicação.

Desde o seu surgimento, o rádio é encarado como meio de comunicação importante, veículo de difusão de informações na sociedade. Com o tempo, seu uso também foi estendido para o âmbito educativo, percebendo-se as potencialidades deste meio para o ensino.

No Brasil, encontramos a experiência do Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no ano de 1961, teve como principal finalidade desenvolver um programa de educação por intermédio das escolas radiofônicas (FÁVERO, 2004). Esta experiência pioneira teve a duração de 5 anos, atendendo a população dos Estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

Com o passar do tempo, novas mídias foram surgindo numa velocidade acelerada. Em meio às novidades, o rádio conseguiu se manter, configurando-se como uma mídia fortalecida e aceita socialmente. Com o advento da internet, o rádio vem se renovando e adquirindo novos espaços de inserção. Cordeiro (2015) aponta que o rádio tem sido um meio aparentemente menosprezado dentro das propostas de mídia-educação. Além disso, considera que na sua transição para a *web,* tem grande potencial para transformar-se numa ferramenta que concorre para uma nova cidadania, uma vez que essa tecnologia permite a possibilidade de apreciar e, também, de produzir conteúdo radiofônico, o que contribuirá para uma melhoria nos níveis de literácia mediática.

No espaço educativo, o uso do rádio tem se mostrado como estratégia relevante para o trabalho com crianças, jovens e adultos. Dentre as contribuições para o trabalho com o rádio na escola, destaca-se: o desenvolvimento da expressão oral, da criatividade, a apuração do sentido estético, a capacidade de síntese de mensagens, dentre outras habilidades (BONIXE, 2014).

Dependendo das ações e intenções, o trabalho com o radio pode ser ampliado, com o estudo de gêneros textuais utilizados nessa mídia, exercitando a escrita com uma finalidade definida (texto jornalístico, gênero "notícia", contos adaptados para o gênero radionovela, gênero propaganda, dentre outros); competências sociais, como o trabalho coletivo e cooperativo; aquisição de conhecimentos técnicos relativos à linguagem radiofônica. No trato com os gêneros textuais, estaremos cumprindo funções voltadas para a alfabetização e letramento, para que as crianças façam uso efetivo e competente da escrita em diferentes situações do cotidiano ligadas a leitura e produção de textos (SOUZA, LEAL, 2012, p.08) vinculados ao trabalho com a mídia radiofônica.

Consani (2007, p. 19), ainda, nos indica algumas características (intrínsecas e extrínsecas) do rádio, buscando justificativas para o seu emprego em solo educativo. No que tange as características intrínsecas encontram-se a liberdade imaginativa, o alcance humano e geográfico, a simplicidade da produção, o baixo custo e a agilidade no acesso à informação. Já no lado extrínseco, encontramos a seletividade, a personalidade, a adaptabilidade, essencialidade e a identificação pessoal.

Essas habilidades convergem para uma educação do ouvir, da capacidade de apreciar uma peça radiofônica com sensibilidade e criticidade, contribuindo para uma apropriação do rádio enquanto meio de comunicação com suas especificidades e que requer uma apropriação dos seus elementos constituintes.

Segunda estação: metodologia e atividades realizadas

O estudo do rádio teve inicio com a escolha de um tema pela turma – Estados Unidos da América. A eleição desse país para a realização de um estudo sistemático partiu dos desejos e anseios das crianças, que tem o privilégio de selecionar temáticas de seus interesses e transformá-las em objetos a serem investigados.

A cada inicio de ano letivo, é comum em nossa prática consultarmos as crianças sobre o que elas querem estudar, encarando-as como protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem, atores sociais no seu contexto e coprodutoras de cultura e conhecimento (SARMENTO, 2008).

Mediante a instalação de um pleito, o tema mais votado será o escolhido para ser trabalhado durante um determinado espaço de tempo, variando entre um, dois ou três trimestres. Após a escolha, passamos para outro momento, no qual as crianças lançam afirmações/questionamentos em torno do assunto em evidencia.

Ao listarmos "o que eles sabem" e "o que querem saber", conseguimos informações relevantes para organizamos os nossos objetivos, conteúdos e estratégias didático-pedagógicas, organizando, assim, o nosso quadro programático da pesquisa. É esse esquema que norteará todas as ações educativas vinculadas ao tema "Estados Unidos da América", possibilitando um trabalho interdisciplinar com diferentes campos do saber por meio de vivências e práticas diversas.

Essa organização do trabalho pedagógico está ancorada na metodologia do Tema de Pesquisa, sistematizada pela equipe do NEI na década de 1980, baseando-se nos estudos teórico-metodológicos desenvolvidos por Paulo Freire (1987), Sônia Kramer (1989) e Madalena Freire (1983), além das experiências já desenvolvidas pelos professores registradas em seus cadernos de planejamento. Rêgo (1999, p. 65) conceitua o Tema de Pesquisa como sendo:

> um assunto que gere questionamentos, necessidade de ir em busca de uma aprofundamento maior, possibilitando dessa forma o diálogo; - que contribua para uma visão mais ampla da realidade onde o indivíduo está inserido, favorecendo um melhor entendimento do mundo em que vive; - unifique, aglutine conceitos de outras áreas do conhecimento, com a perspectiva de articular-

> se com outros conhecimentos, podendo ser ampliando para outros temas; - envolva um componente afetivo do grupo, para ser significativo, ou seja, que todo o grupo esteja curioso e interessado em saber mais/investigar aquele determinado assunto.

O Tema de Pesquisa (RÊGO, 1999), é sustentado por três momentos inter-relacionados: estudo da realidade (ER), organização do conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC). O registro gráfico do tema de pesquisa é realizado mediante a construção de redes temáticas, o que permite a visualização dos eixos de trabalho a serem desenvolvidos, organizados a partir das falas das crianças.

Ao retomarmos as questões de estudo lançadas pelas crianças, nos deparamos com a seguinte pergunta: *como foi a vinda dos norte americanos para Natal durante a Segunda Guerra Mundial?* Para responder a essa indagação, recorremos aos materiais de consulta trazidos pelas crianças e professores. Dentre os escritos do nosso acervo, nos deparamos com o livro "Natal em guerra: as transformações da cidade na Segunda Guerra Mundial", escrito pela professora Giovana Paiva de Oliveira (Departamento de Arquitetura e Urbanismo/UFRN). A obra explicita o contexto da cidade antes, durante e depois da Segunda Guerra, enfatizando as mudanças sociais, culturais, arquitetônicas e econômicas ocorridas. Ao utilizar uma linguagem simples e acessível, foi possível utilizar trechos da obra com as crianças, sem a necessidade de fazermos adaptações ao texto original. Assim, exploramos trechos da mencionada obra de formas variadas (leitura compartilhada, leitura silenciosa, leitura e interpretação dos escritos).

Um fato que nos surpreendeu durante a leitura do livro foi à referência constante ao rádio, concebido como um meio de comunicação importante naquele período, trazendo noticias sobre o país e o mundo, especialmente sobre o andamento da guerra.

> A presença militar estrangeira foi oficializada quando a população de Natal já convivia com a base de Parnamirim Field e com todos os costumes da vida norte americana, entre elas uma estação de rádio, uma programação permanente de shows, cassinos, supermercado e um jornal semana, publicado em inglês. (OLIVEIRA, 2014, p. 79)

> As estações de rádio tornaram-se o principal meio de comunicação e transmitiam notícias diariamente sobre a Guerra. Embora a maioria dos moradores de Natal não tivessem poder aquisitivo para comprar um aparelho de rádio, eles ouviam as retransmissões por meio de alto-falantes que eram espalhados pela cidade. Na programação de rádio em Natal eram retransmitidas as solenidades realizadas no Palácio do Governo, as apresentações das orquestras e festivais, palestras e discurso das elites políticas e, posteriormente, aulas de inglês, ministrada por oficiais das Forças Armadas dos Estados Unidas da América. (OLIVEIRA, 2014, p. 83)

A partir dessa constatação e do interesse demonstrado pelas crianças, propomos conhecer de forma aprofundada o rádio, desvendando suas linguagens, usos e funções sociais, experimentando, também, a produção dessa mídia.

Dentro da proposta pedagógica do NEI, encontramos o componente curricular *Mídia-educação*, referendando a necessidade de empreendermos práticas que contemplem o uso crítico e criativo das mídias com crianças. No eixo 2 dessa proposta – Cinema, jornal, rádio, TV, internet/computador - pretende-se discutir sobre a história das mídias (contexto local e global), suas características, formas de utilização e produção de mídias pelas crianças.

Para prosseguir com o estudo, realizamos uma exposição dialogada mediada pelo uso de slides, tendo como foco o rádio, trazendo uma discussão sobre o conceito de rádio, o seu surgimento (idealizadores), a história do rádio no Brasil e, também, na cidade de Natal/RN. Nesse último ponto, foi enfatizada a história do rádio em Natal durante a Segunda Guerra Mundial.

Para complementar esse momento, apresentamos a turma alguns áudios produzidos da nos anos de 1940, para que as crianças pudessem se familiarizar com o conteúdo apresentado e começassem a perceber a estrutura narrativa dos programas radiofônicos.

Nesse interim, conseguimos o contato da professora Giovana Paiva de Oliveira, que gentilmente aceitou comparecer à escola, a fim de ser entrevistada. As crianças prepararam coletivamente um roteiro de entrevista para interrogá-la durante a visita. No dia do encontro, antes de iniciar a entrevista, a professora nos trouxe um material em slide, tratando de forma sintética a respeito de Natal durante a Segunda Guerra, mostrando as mudanças e permanências ocorridas no espaço geográfico da cidade.

Para aproximar as famílias dos estudos, propomos a atividade "memórias radiofônicas", que consistiu numa proposta de entrevista destinada a um familiar ou amigo idoso, com a finalidade de resgatar as suas memórias radiofônicas, com vistas a entendermos como acontecia o contato das pessoas com o rádio antigamente. Para ajudar na entrevista, lançamos um roteiro contendo algumas questões a serem realizadas.

Como descobrimos que a radiodifusão é a transmissão de ondas de radiofrequência moduladas propagadas eletromagneticamente através do espaço (NEUBERGER, 2012), consideramos que esse conceito era abstrato para as crianças, mas necessário de ser abordado, para que compreendessem o processo de transmissão de mensagens por meio do som, que se utiliza das ondas eletromagnéticas. Para tanto, convidamos o professor de Física Antônio Costa, do Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFRN) para realizar uma "oficina de ondas eletromagnéticas". A intenção era de provar a existência das ondas, mesmo não sendo perceptíveis por meio da visão. Para tanto, o professor utilizou uma caixa fechada de diferentes materiais e, também, aparelhos que utilizam as ondas eletromagnéticas, tais como o rádio e o celular. Assim, realizou experimentos com as crianças, ao mesmo tempo em que construiu oralmente uma trama de sentidos e significados para a compreensão do conceito de ondas eletromagnéticas.

Outro momento bastante significativo para o grupo foi à visita de estudo à Universitária FM, situada dentro do Campus Central da UFRN. O objetivo foi conhecer as dependências de uma rádio, percebendo a estrutura física, os profissionais envolvidos e observar os locutores em serviço (no ar). Depois de conhecer todas as salas da rádio, entramos no estúdio para entrevistar o locutor presente naquele dia – Ednaldo Martins. Nos intervalos entre anúncios e músicas, o locutor respondia as questões das crianças.

A visita de estudo gerou outra atividade: a apreciação de programas de rádio da Universitária FM com as famílias. A atividade continha instruções de como sintonizar a rádio mencionada, orientando a realização de uma consulta prévia a programação disponível no site da rádio. Depois de apreciar um dos programas, as crianças deveriam responder algumas questões voltadas para o reconhecimento de alguns elementos presentes nos programas de rádio (tipologias, propagandas, músicas, dentre outros), bem como a expressão de uma opinião pessoal acerca do programa ao qual teve contato.

Para ampliar o conhecimento dos tipos de programa radiofônicos, apresentamos ao grupo as radionovelas, considerada um tipo de novela em que se utiliza o som de variadas formas (falas, silêncios, músicas, efeitos sonoros, etc). Foi utilizada por muitos anos como forma de entretenimento, especialmente quando ainda não tínhamos a televisão. Por intermédio de uma exposição dialogada apoiada pelo uso de slides, mostramos o conceito de radionovela, sua história e as principais etapas para a produção desse programa. Como as crianças já conheciam o gênero literário "conto contemporâneo", propomos as crianças a construção de histórias que tivessem como mote os americanos em Natal na Segunda Guerra Mundial. Dessas histórias, escolhemos uma para transformá-la em radionovela, o que requereu

a adaptação do texto original (feito coletivamente), aparecendo as figuras do narrador e as falas dos personagens dentro da trama.

O gênero "noticia" também foi convocado para ajudar na organização do nosso programa de rádio. Anunciamos que vivenciaríamos a produção de um programa de rádio e, para tanto, precisávamos conhecer como se produz uma notícia. Desse modo, surgiu o estudo do referido gênero. Para ajudar a compreender melhor as características, conversamos com as crianças sobre o jornal feito no rádio, materializado por meio das notícias. Para tanto, escutamos um *podcast* (gravações de áudio ou transmissão gravada de um programa de rádio), retirado da internet, mostrando o áudio de um programa esportivo. Em seguida, conversamos sobre as características do programa apreciado, o que nos permitiu organizar um roteiro para a produção de jornal no rádio, expresso no quadro abaixo:

Roteiro do jornal esportivo apreciado
- Uma música (vinheta);
- Cumprimento aos ouvintes;
- Fala-se o nome dos apresentadores;
- Anúncio das notícias;
- Cada repórter fala a sua notícia e;
- Mensagem de despedida.

Após a escrita do roteiro, precisávamos criar textos para a organização das notícias do jornal no rádio. Pensamos em quatro possibilidades: notícias do mundo (atentados terroristas em Paris – França), do Brasil (rompimento das barragens de Mariana/MG), de Natal (Natal em Natal: a árvore de Mirassol) e do NEI (recital e dança e música em dezembro).

Por fim, vimos que para se produzir uma notícia, é necessário que o jornalista busque informações em jornais, revistas e internet, leia os dados obtidos para, assim, escrever a notícia. Com a ajuda de um adulto, as crianças pesquisaram informações a respeito dos assuntos escolhidos pelos grupos, o que ajudou na organização dos textos. De posse dessas informações, tiveram condições para a organização das notícias, construindo-as em pequenos grupos, como expresso a seguir:

NOTÍCIA 1- Atentados terroristas em Paris

Agora, começamos com o "terrorismo em Paris"

No dia 13 de novembro, terroristas atacaram Paris. 130 pessoas morreram e 351 ficaram feridos, anunciou o primeiro Ministro da França, Manuel Valles. Os policiais franceses pegaram 5 terroristas importantes do grupo radical que se chama " Estado Islâmico''. Foram atacados: o Dataclan, Estádio de futebol, restaurante, entre outros. Eles conseguiram encontrar um carro nas redondezas de paris usados nos atentados. O presidente da França, François Hollande, decretou estado de emergência em todo o País. Nesse ataque dois Brasileiros foram feridos.

NOTÍCIA 2: Rompimento das barragens de Mariana – MG

As barragens da mineradora Samarco, na cidade de Mariana – MG se romperam no dia 05 de novembro. Em 11 minutos, um tsunami de lama cobriu toda a cidade. A lama chegou até o Rio Doce, matando todas as espécies de animais e até uma espécie rara de caranguejo. 10 pessoas estão desaparecidas. Perto de onde foi alagado, moravam 16 famílias, mas 10 se retiraram para ficarem seguras. A empresa Samarco foi multada em 250 milhões de reais. Foi um desastre ambiental que mudou a vida dos moradores que dependiam do rio para sobreviver.

NOTÍCIA 3 – Natal em Natal: a árvore de Mirassol

Em seguida falaremos sobre o Natal em Natal: árvore de Mirassol, com...

Natal se prepara para o natal. A árvore do bairro Mirassol na zona sul da cidade foi acessa do dia 05/11. Ela tem 108 metros de altura, com 160 cordões luminosos, com 800 mil lâmpadas de led, nas cores amarelo e azul. Ela pesa 2 toneladas, possui, também 2 mil lâmpadas que piscam em sequência. A árvore virou um ponto turístico para todos os públicos. Ela vai receber 20 shows de artistas potiguares. Terá, também, uma feira de gastronomia e arte, a árvore existe desde 2007 (8 anos).

NOTÍCIA 4: Espetáculo de dança e música no NEI

A turma do 2° ano do NEI está ensaiando um espetáculo com a orientação dos professores Nayama Silva e Flávia Fagundes que acontecerá no dia 04 de dezembro, às 10 horas, no auditório da Escola de Música da UFRN. O espetáculo se chama "Entre jazz, *blackouts* e americanos". Os ensaios estão sendo muito

bons, pois as crianças parecem que estão vivendo na 2ª guerra. As crianças do 2° ano querem mostrar como aconteceu a 2ª guerra em Natal e a vida dos natalenses naquela época. O público entra sem pagar nada.

Em momento posterior, convidamos uma equipe do Laboratório de Tecnologia Educacional (LTE) do Centro de Educação (CE) para a realização de uma oficina de radiojornalismo, com o intuito de concretizar os estudos já realizados. Essa oficina contemplou discussões a respeito dos elementos técnicos do rádio, bem como ajudou as crianças a produzirem os programas de rádio. Como as crianças já tinham a radionovela e as notícias construídas, foi possível realizar esse trabalho com maior agilidade. Em um lugar mais reservado da escola, realizamos as gravações dos *Podcasts*. Em etapa posterior, a equipe do LTE fez a edição dos áudios, dando uma sequência e organização ao material coletado.

Em dia agendado com a turma, realizamos a pré-estreia com a primeira apreciação da "Rádio NEI" pelas próprias crianças, que ficaram encantadas com a possibilidade de identificar as vozes dos colegas. Realizamos duas estreias: uma com as crianças do Ensino Fundamental e outra com as famílias da turma. Nas duas situações, propomos a sistemática de apresentação da rádio, por meio de um texto coletivo sintetizando a trajetória percorrida para se construir a peça radiofônica a ser exibida, a apreciação da "Rádio NEI" e, para finalizar, uma conversa com a plateia sobre o trabalho realizado.

RÁDIO NEI - EM TODOS OS LUGARES DO MUNDO...

Tivemos a ideia de estudar o rádio, porque vimos no livro da professora Giovana Paiva de Oliveira que ele era muito importante na época da Segunda Guerra Mundial. Esse meio de comunicação ajudava as pessoas a se manterem informadas sobre os acontecimentos. Naquela época, quem não tinha rádio ia para as casas dos parentes e vizinhos ouvir as notícias. E, também, poderia ir à cidade para ouvir a rádio pelos alto-falantes. Então, fizemos essa rádio com dois programas diferentes. O *NEI Notícias,* mostra reportagens sobre o Mundo, o Brasil, Natal e o NEI. Também temos a radionovela *O menino na 2ª guerra*, conto contemporâneo feito por Lucas Dantas e adaptado pelas crianças do 2º ano vespertino. Esperamos que ouçam e se divirtam com a nossa rádio!

Crianças do 2º Ano Vespertino

Discurso de abertura do lançamento da Rádio NEI, escrito pelas crianças do 2º ano vespertino.

Desligar o rádio? Ainda não... algumas considerações finais

Diante do trabalho desenvolvido com a linguagem radiofônica, percebe-se a gama de possiblidades para a realização de um estudo sistemático envolvendo o rádio com crianças. A abordagem privilegiou momentos não somente relacionados à história e os elementos constituintes do rádio, mas, também, a produção de mídia, além de termos apostado numa proposta interdisciplinar, ao acionarmos diferentes campos do saber para entender o que é o rádio, como ele funciona, seus usos e funções sociais, formas de organização do meio, dentre outros aspectos.

Envolvidos em atividades de apreciação e construção de mídia, as crianças tiveram a oportunidade de compreender o seu funcionamento, abandonando posturas ingênuas e adquirindo maior autonomia para ler e interpretar os meios. Investir em estudos de mídia, desde a mais tenra idade, permite uma ampliação do campo de visão, uma abertura para o mundo, tendo condições de posicionar-se criticamente diante do que é apresentado, adotando uma postura inquietante e questionadora perante as informações acessadas.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. (1980). *Estética Radiofônica*. Tradução Manuel F. Blanch. Barcelona: Gustavo Gili

BELLONI, Maria Luiza (2001). *O que é mídia-educação*. São Paulo: Autores Associados

BONIXE, Luís (2015). A rádio, o som e a infância: o relato de experiências de programas de rádio elaborados por crianças do pré-escolar. In: BRITES, Maria José; JORGE, Ana; SANTOS, Silvio Correia. *Metodologias participativas: os media e a educação*. Lisboa: Labcom

CONSANI, Marciel (2007). *Como usar o rádio na sala de aula*. São Paulo: Contexto

CORDEIRO, Paula (2015). O papel da rádio na educação para os media: o rádio como elemento de dinamização urbana e cultural. In: BRITES, Maria José; JORGE, Ana; SANTOS, Silvio Correia. *Metodologias participativas: os media e a educação*. Lisboa: Labcom

FANTIN, Monica (2008). A mídia na formação escolar de crianças e jovens. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. *Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Natal.

FÁVERO, Osmar (2004). Movimento de Educação de Base: primeiros tempos: 1961 – 1966. In: *V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação*. Évora, Portugal

FOLQUE, Maria da Assunção (2011). Educação Infantil, tecnologia e cultura. *Revista Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre, RS: Artmed S.A., 2011.

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

FREIRE, Madalena (1983). *A paixão de conhecer o mundo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra

KRAMER, Sônia (2002). *Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática

MENEZES, José Eugênio de Oliveira (2012). Cultura do ouvir: os vínculos sonoros na contemporaneidade. In: MENEZES, José Eugênio de Oliveira; CARDOSO, Marcelo (Orgs.). *Comunicação e cultura do ouvir*. São Paulo: Plêiade,

NEUBERGER, Rachel Severo Alves (2012). O rádio na era da convergência das mídias. Cruz das Almas/BA: UFRB.

OLIVEIRA, Giovana Paiva (2014) *Natal em guerra: as transformações da cidade na segunda guerra mundial*. Natal, RN: EDUFRN

PEREIRA, Sara (2014). *Referencial de Educação para os Media: Educação Pré-escolar, Educação Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

RÊGO, Maria Carmem Diógenes (1995). *Recortes e relatos: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar*. 1995. 179 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal

SANTOS, Silvio Correia (2015) (Org.). *Metodologias participativas: os media e a educação*. Lisboa: Labcom

SARMENTO, Manuel Jacinto (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (Orgs.), *Estudos da infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes

SOUZA, Ivane Pedrosa de; LEAL, Telma Ferraz (2012). Os diferentes tipos de texto a serviço da perspectiva de alfabetizar letrando. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC): *os diferentes textos em salas de alfabetização*. Brasília: Ministério da Educação

O OLHAR DA CRIANÇA PARA O ESPAÇO CHAMADO BANHEIRO!

Silvia de Amorim[1]
Maristela Pitz Dos Santos[2]
Jade Desnireé Schafer[3]
Zaira J. P. De S. Schafer[4]

RESUMO

Este texto objetiva (com)partilhar uma experiência estética de repensar com as crianças os espaços dos banheiros do Centro de Desenvolvimento Infantil (CDI) Cachinhos de Ouro. Esta experiência foi pensada e executada pelo grupo de Bolsista de Iniciação à Docência juntamente com as crianças da turma do período da infância III. O CDI é uma instituição pública – localiza na cidade de Gaspar/ Santa Catariana/Brasil – que atende no total de duzentas e dez crianças de até seis anos. Após a inserção do grupo de bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do Programa Institucional de Iniciação à Docência/CAPES – subprojeto Pedagogia Educação Infantil da Universidade Regional de Blumenau (PIBID/FURB) – este grupo foi provocado a pesquisar a maneira como as crianças pensavam os espaços dos banheiros. Com a intenção de apresentar as crianças como seres sociais que (re)constroem a cultura, como nos afirma Sarmento (2008), convidamos as crianças a pensar conosco este projeto. A conversa inicial tinha o propósito de perceber o que as crianças pensavam sobre os espaços dos banheiros. Durante a conversa elas fizeram duras críticas ao fato dos banheiros estarem feios, a questão de higiene das outras crianças e sugeriram como mudança a colocação de placas sinalizadoras, identificando se estão ocupados ou não, divulgar algumas regras para manterem o banheiro limpo. No entanto, o que mais enfatizaram era que deveria ter decorações, desenhos e cortinas, ou seja, um olhar estético para este espaço.

Palavras-Chave

PIBID. Educação Infantil. Criança. Espaço. Estética.

[1] Bolsista Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - subprojeto Pedagogia Educação Infantil, Universidade Regional de Blumenau – FURB. Brasil. *silviade.amorim@gmail.com*.

[2] Bolsista Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - subprojeto Pedagogia Educação Infantil, Universidade Regional de Blumenau – FURB. Brasil. *prazerdeler@hotmail.com*.

[3] Bolsista Iniciação à Docências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - subprojeto Pedagogia Educação Infantil, Universidade Regional de Blumenau – FURB. Brasil *desniree@gmail.com*.

[4] Bolsista Iniciação à Docências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - subprojeto Pedagogia Educação Infantil, Universidade Regional de Blumenau – FURB. Brasil *zaira_luleca@hotmail.com*.

ABRINDO O DIÁLOGO

O presente texto tem como intenção (com)partilhar a experiência de repensar com as crianças os espaços dos banheiros do Centro de Desenvolvimento Infantil (CDI) Cachinhos de Ouro desenvolvido pelo grupo de Bolsista de Iniciação à Docência.

O Município de Gaspar/SC vem se preocupando, mais detidamente, com as relações entre teoria e prática do trabalho pedagógico desde o ano 2001, quando iniciou um processo de formação continuada com foco na construção da Proposta Pedagógica da Rede Municipal – Educação Infantil. Diante deste processo de estudo, a proposta foi construída com a colaboração ativa de todos os professores e auxiliares. A partir deste momento, e culminando com a provação da proposta em 2010, a rede foi construindo uma concepção de "[...] criança como sujeito, ativo, inventivo, investigador, afetivo, que, com o suporte/mediação do adulto/professor constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo" (GASPAR, 2010, p.31) Ou seja, reconhecendo a infância como uma categorial social e as crianças como atores sociais, como afirma Sarmento (2008).

Com a intenção de localizar o leitor, faremos uma breve contextualização sobre a configuração da parceria estabelecida entre FURB e CAPES, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – programa este regulado pela CAPES.

Com vistas a contribuir e ampliar as reflexões em torno da formação docente, o PIBID FURB objetiva criar vínculo entre os futuros professores e as escolas e instituições públicas de educação básica, inserindo-os no contexto educativo e assim criar possibilidades de articulação entre teoria e prática (FURB/PIBID – Proposta Edital 61/2013). Com afirmam Nazário e Santos (2014):

> No âmbito da especificidade do subprojeto Pedagogia Educação Infantil, o PIBID é entendido como um espaço-tempo curricular que promove o exercício de ampliação do olhar dirigido às crianças e às práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos coletivos de educação e cuidados de crianças com menos de 6 anos, por meio da imersão no cotidiano educativo, no encontro com o coletivo. O caráter do trabalho assumido por este subprojeto, desde o início, para conhecer a instituição de Educação Infantil e as ações educativo-pedagógicas desenvolvidas naquele contexto, contribuiu para minimizar aquilo que Tardif (2002) denomina de "choque de realidade", visto que desde a primeira fase do curso de Pedagogia as acadêmicas são convidadas a vivenciarem a experiência do cotidiano educativo, observando, registrando e socializando suas impressões.

Neste processo de (re)conhecimento do "território da infância" (FARIA, 2007), no PIBID FURB - subprojeto Pedagogia Educação Infantil, temos 12 acadêmicas, mais de 300 crianças de até 6 anos, 37 profissionais da Educação Infantil e uma professora da Universidade em constante interação.

O Programa prevê a seguinte constituição: para cada 10 bolsistas de iniciação à docência há 1 supervisora que é uma professora da educação básica, neste caso da educação infantil, que irá receber as bolsistas em sua sala; para que estas estudantes de pedagogia tenham interação com uma professora experiente e com isso façam uma residência numa instituição de educação pública. No caso da educação infantil as bolsistas interagem com toda instituição, ou seja, não ficam somente na sala da professora supervisora e sim em todos os espaços ocupados pelas crianças e suas professoras. Há também uma professora da universidade de coordena o projeto e faz estudos e orientações com e para as bolsistas de iniciação à docência e suas supervisoras.

Diante deste entendimento e com a inserção do CDI Cachinhos de Ouro[5] no Programa de Iniciação à Docência – subprojeto Pedagogia Educação Infantil da Universidade Regional de Blumenau (PIBID/FURB), podemos afirmar que as bolsistas que escolheram este subprojeto intencionam ampliar o seu olhar, pensar, fazer como professoras da primeira infância, assim, as bolsistas foram conhecendo na prática o fazer da proposta pedagógica nas ações realizadas cotidianamente pelas professoras no CDI.

Após conhecer o contexto da instituição e construir uma relação de interação com as crianças e com as professoras, as bolsistas foram desafiadas, em uma das reuniões pedagógicas da instituição, a pesquisar junto com as crianças a forma como estas pensavam os espaços dos banheiros. No primeiro momento o desafio foi a construção de um projeto de investigação, e posteriormente o de reconstrução deste espaço a partir de um projeto de construção tendo como base as informações obtidas com as crianças. Com estas intervenções intencionamos apresentar as crianças como são seres sociais que (re)constrói a cultura, como nos indica Sarmento (2004).

Assim, as crianças juntamente com as bolsistas ID e a supervisora começaram a pensar as ações pertinentes a estes processos de escuta, participação e ampliação do olhar. As bolsistas intencionando relacionar a prática com a teoria, utilizaram como subsidio as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que apresentam definições para o princípio estético; também foram utilizados conceitos de Gandini (1999), Zabalza e Forneiro (1998) que nos auxiliam a compreender o espaço como mais um educador.

A partir destes suportes teóricos reafirmamos que os espaços precisam ser pensados para atender as especificidades das crianças. E que, para termos êxito neste intento a observação e a participação das crianças na (re)estruturação dos espaços é fundamental. Desta forma o espaço passa a ser fonte de interação significativa para as crianças que os construíram e também para as demais, pois tem o olhar da especificidade infantil.

Com o desafio posto muitas foram as superações necessárias para que as vozes das crianças fossem ouvidas e transformadas em ações; no próximo item trataremos disto: o adultocentrismo.

O INÍCIO DO DESAFIO

Segundo Nascimento (2009, p. 35) "reforçado pelo discurso científico que acabou por tornar mínima a possibilidade de participação das crianças. As instituições, ainda que voltadas à infância, deram voz principalmente aos adultos que delas participam [...]". Diante desta afirmação podemos perceber que o adultocentrismo é uma visão ainda muito presente nos espaços educativos, principalmente nas instituições que atendem a pequena infância. Isso se dá, pois historicamente estes atores sociais foram tidos como menores e destituídos de qualquer saber e por isso invisibilizados.

Na esteira desta reflexão podemos afirmar que tudo o que encontramos nos espaços educativos para as crianças pequenas foi e é pensado pelos adultos. Esta forma de agir, que retira das crianças o poder de decidir, tem seu fundamento no que o adulto considera importante para o desenvolvimento infantil e está alicerçado, principalmente, nos discursos psicológicos e médicos.

[5] Até o final do ano de 2014 tínhamos somente o Centro de Educação Infantil Emília Piske, do município de Blumenau, no subprojeto Educação Infantil; com a inserção de novas bolsistas de iniciação à docência foi necessário ampliar este projeto para mais uma instituição, nesta ampliação o Centro de Desenvolvimento Infantil Cachinhos de Ouro, no município de Gaspar, foi selecionado com a entrada, através de edital público, da supervisora Silvia Amorim.

A Sociologia na Infância é a base teórica na qual filiamos as ações das bolsistas com as crianças. Esta área do conhecimento surge na década de 80 em âmbito internacional e entra no Brasil na década de 90. Seus princípios mais importantes, neste texto, são o entendimento da infância como construção histórica e cultural e a criança como ator social de plenos direitos. Então, o estudo de publicações acerca da Sociologia da Infância foi fundamental para as bolsistas de iniciação à docência e suas supervisoras. Como afirma Nascimento (2009, p.35) em relação a importância dos profissionais da educação infantil debruçarem-se nestes estudos:

> As aproximações entre a sociologia da infância e a educação infantil reconhecem a interdependência entre as duas gerações. Os mundos sociais da infância são construídos a partir dos mundos sociais dos adultos (pais, professores e mídia, principalmente). Esse reconhecimento faz pensar as instituições de educação infantil como "espaços das crianças", termo retirado de Moss e Petrie (2002), locais que "estabelecem potencial para muitas possibilidades – pedagógicas, emocionais, culturais, sociais, morais, econômicas, políticas, físicas e estéticas".

A partir das reflexões suscitadas pela Sociologia da Infância nos desafiamos a pensar junto com as crianças os espaços dos banheiros para que estes deixem de ser espaços pensados pelos adultos para as crianças e passassem a ser espaços pensados com e para as crianças. É neste ponto que a dificuldade fica mais evidente, pois na visão adultocentrica aquele espaço estava perfeito para as crianças. No entanto, ter alterado o tamanho das louças - bacias, pias e Box de chuveiro - não garantiam que as especificidades das crianças pequenas fossem reconhecidas e respeitadas. As características daquele coletivo de crianças que o frequentava, suas culturas infantis, não existiam.

Para a Sociologia da Infância a criança habita o universo adulto e dele retira informações para construir o universo infantil, ou seja, as culturas infantis, como afirma a pesquisadora portuguesa Manuela Ferreira: "como actores sociais competentes, evolvidas e participando numa dupla interação social no mundo do adulto e num mundo das crianças." (FERREIRA, 2005, p.117). Por isso, os espaços dos banheiros foram escolhidos para este projeto, pois neles faltavam o olhar das crianças, numa ação de participação e reconstrução do espaço.

DIALOGANDO COM O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO

Na esteira das ampliações teóricas, estudamos e discutimos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) especificamente no que se refere ao princípio estético: "da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais" (BRASIL, 2010, p.16). Nesta direção fomos ampliando nosso olhar para a delicadeza e a sutileza que estão em compreender todas as formas de comunicações realizadas pelas crianças ao expressarem suas opiniões.

Nesta ampliação vai-se percebendo que o espaço do banheiro é um local que pode possibilitar, a criança e ao adulto oportunidades de novas experiências, descobertas e proporcionar a estes atores sociais formação integral. Partilhamos da compreensão de Barbosa que nos fortalecer conceitualmente:

> A organização dos ambientes de educação e cuidados coletivos tem sido tão valorizada que Gandini (1999) trabalha com a ideia de que o espaço é, na educação infantil, um elemento primordial, um outro educador. Quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças (BARBOSA, 2006, p.124).

A partir destas reflexões teóricas iniciais, bolsistas e crianças iniciaram um processo de construção de diálogo referentes aos espaços dos banheiros do CDI. No momento das falas, percebemos a importância de ouvirmos as crianças quando pensamos na construção de espaço nos quais elas irão ocupar. Pois as crianças são: "[...] seres humanos inteligentes, capazes de interpretarem e se apropriarem seletivamente das estruturas sociais adultas e infantis em que se inserem dotando-as de significações produtivas e partilhadas coletivamente [...]" (FERREIRA, 2005, p. 117).

As contribuições das crianças evidenciaram o quanto, para o adulto, este o espaço do banheiro estava pronto e era ideal para uso das crianças. Enquanto para as crianças muitas alterações poderiam ser construídas que deixariam aquele espaço mais humanizado.

Nas interações com as crianças os diálogos foram se estabelecendo e os apontamentos iniciais realizados por elas assinalaram a necessidade de colocar placas de identificação nos banheiros sinalizando estar ou não ocupando, esta sugestão vem da interação das crianças com outro espaço que é o shopping center. As sugestões das crianças foram ampliando-se e trouxeram suas vivências cotidianas, nestas solicitaram que fosse colocado cheirinhos, cortinas, enfeites, vasos como tinham em suas casas. As obras de artes não foram esquecidas por eles, foi algo solicitado por quase todas as crianças da turma, a vivência com as obras de arte faz parte do cotidiano do CDI. Com estas sugestões podemos perceber os conhecimentos estéticos das crianças.

Apesar de o banheiro ser higienizado muitas vezes durante o dia as crianças também o apontaram como um espaço sujo, talvez pela falta dos elementos decorativos e olfativos os levassem a tal conclusão.

A partir das sugestões coletadas com as crianças no momento da roda de conversa, começou-se a pensar em um projeto que abarcasse as solicitações feitas pelas crianças. O trabalho de pesquisa para o desenvolvimento da sensibilidade estética do espaço foi desenvolvido coletivamente. Esta situação vem reforçar a compreensão de que o espaço pode ser decorado[6]

> [...] de tal modo que eduque a sensibilidade estética infantil. A decoração transforma –se, assim, em conteúdo de aprendizagem: a harmonia de cores a apresentação estética dos trabalhos etc. Também pode haver elementos decorativos que sejam réplicas de obras de artes, lâminas de quadros famosos, de esculturas, etc., que além de educar a sensibilidade das crianças introduzem – nas na cultura artística (FORNEIRO, 1998, p 239).

Assim, nos embrenhamos em uma busca de artistas plásticos que contemplassem as solicitações e ideias das crianças, e consequentemente viessem ampliar o repertório delas (e o nosso). A pesquisa promoveu a descoberta de três artistas plásticos brasileiros e um chinês, que a partir de suas características e materiais utilizados em suas obras nos pareceram adequados para iniciarmos o projeto de pesquisa com as crianças.

A metodologia de trabalho por projetos é uma metodologia ativa e por isso contempla a concepção de criança como ator social potente e competente, parceiro na construção do seu conhecimento. Assim,

> Um projeto é uma abertura para as possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de

[6] Sem fazer uso de esteriótipos. Pois estes nada contribuem para a sensibilização e a humanização dos espaços, além de tolherem a criatividade.

> variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31).

A abertura destas possibilidades aconteceu quando se apresentou às crianças os artistas plásticos. Os artistas plásticos brasileiros, foram: Ana Beatriz Milhazes - trabalha com diferentes tipos de materiais, utiliza cores fortes, diferentes formas geométricas, suas montagens sempre apresentam flores nas colagens e nas cortinas pedras; Adri Volpi que trabalha com a utilização de fotografias e produção de intervenções urbanas, seus temas são relacionados à amizade, amor (sentimento que as crianças demonstram umas pelas outras); Luciano Martins tendo como característica principal de sua obra a ludicidade e pela ludicidade ele faz caricaturas de personalidades tais como: Tom Jobim, Carmem, Miranda, Frida Kahlo, Maria Bonita e Lampião. A escolha destes artistas deu-se a partir do olhar cuidadoso e apurado da professora supervisora e das bolsistas ID em relação às crianças que fariam parte do projeto, pois as características dos artistas estavam em consonância com o perfil do grupo de crianças.

Escolhemos também o artista plástico chinês Fang Lijun que pinta em seus quadros pessoas totalmente carecas independentemente do gênero. Este artista causou estranhamento às crianças, que a princípio expressaram rejeição. As suas justificativas baseavam-se em dizer que era porque ele pintava as pessoas carecas. Após algumas provocações realizadas pelas bolsistas a partir destes comentários, os fez refletir e ter um olhar mais generoso para as obras, as crianças começaram a pensar sobre as pessoas que conhecem que não tem cabelo e o motivo pelo qual isso acontece. O proposto começou a ter sentido para as crianças, fez com que elas ao verem novamente o vídeo aceitassem a presença deste artista plástico no projeto. Desta forma,

> A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência das interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008, p.31).

Vale aqui uma reflexão sobre uma das principais reivindicações da Sociologia da Infância que é a de ouvir as crianças. Este pedido de escuta ativa, não necessariamente quer dizer fazer o que a criança diz e sim ouvi-la, para entendê-la melhor e neste entendimento apoiá-la nas suas necessidades, como na situação relatada acima.

A partir disto, as crianças começaram a atribuir mais sentido ao projeto aprovando-o e demonstrando grande desejo em iniciar as vivências e experiências elencadas por elas. As crianças se envolveram ativamente em todas as etapas da proposta: construindo as placas informativas, as cortinas, as decorações em vasos e ao redor do espelho. Usamos, como inspiração, as imagens de telas impressas dos artistas para a construção de desenhos primeiramente em papel e posteriormente em telas, painéis e caixas que foram penduradas ao longo das paredes e tetos dos banheiros.

Para a box do chuveiro, as crianças construíram um grande painel de um dos quadros do artista plástico Fang Lijun. Nesta vivência as crianças sugeriram que fosse feito um recorte, onde ficaria o rosto do ser humano, e que eles ao entrarem no box poderiam colocar seu rosto neste espaço e assim, visualizarem-se no espelho que ficava à frente deste local. Então tínhamos uma obra que se constituía a partir da interação das crianças.
Conforme as produções ficavam prontas elas já eram submetidas ao local que deveriam ficar no banheiro e a preocupação das crianças agora, era em relação à reação das crianças dos outros agrupamentos etários. Então, sugeriram irem às outras salas falar sobre o que fizeram nos banheiros e pedir que cuidassem do que foi feito neste espaço. Isto garante as crianças

> [...] serem reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais: como portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas da organização de suas identidades, autonomias e competências através das relações e interações com os colegas da mesma idade, com adultos, com as ideias e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes. (OLIVEIRA- FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.288).

Durante cada etapa do projeto finalizada percebeu-se que as crianças, de todo o CDI, passavam a se identificar mais com o projeto e com o espaço reestruturado. Fomos acompanhando este envolvimento no decorrer do projeto, quando colocávamos algo diferente nos banheiros, as crianças, de todos os agrupamentos, manifestavam seu encantamento. Começamos a perceber que o banheiro passou a ser local de encontro e de brincadeiras partilhadas pelas crianças de diferentes idades. Ouvimos elas manifestarem sua aprovação com as mudanças ao falarem que o banheiro estava muito lindo.
A partir dessas manifestações percebemos como os banheiros deixaram de ser espaços frios e tornaram-se ambientes acolhedores nos quais as crianças têm garantidas as suas expressões, ou seja, espaço no qual as culturas infantis aparecem, que promove a identificação e caracterização deste grupo de crianças que frequenta a instituição.

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O DESAFIO PROPOSTO

Com o projeto concluído as crianças e as bolsistas sentiram a necessidade de socializar a (re)estruturação dos espaços dos banheiros com seus familiares, amigos e a comunidade em geral. Então, foi organizado a inauguração destes espaços com o objetivo celebrar o projeto finalizado. Esta decisão foi tomada a partir da observação das ações das crianças ao chegarem no CDI. A primeira ação das crianças era levar os adultos que as acompanhavam até a instituição para ver como os banheiros haviam ficado: apresentavam cada objeto e os detalhes de construção. Mesmo depois da "inauguração" dos novos espaços dos banheiros as crianças continuaram trazendo seus familiares para ver as modificações.
No decorrer do projeto fomos nos encantando com as expressões das crianças e a vontade delas em realizar a reestruturação do espaço. Neste processo ficou evidente que o olhar do adulto tende a naturalização dos espaços como ideais para atender as necessidades das crianças, sem em nenhum momento consultá-las. Os adultos envolvidos no projeto não tinham noção da dimensão das contribuições das crianças para com os espaços dos banheiros; principalmente no que se refere ao olhar estético.
Outros conceitos foram se evidenciando neste percurso, vale destacar a partilhar nas tomadas de decisões com as crianças. Adultos e crianças decidiam os fazeres cotidianos, e assim todos se responsabilizavam pelas decisões e pelo produto final delas. Envolver as crianças nestas decisões faz com que as vivências e experiências transformem-se em aprendizagens significativas.

As crianças transformaram os banheiros em espaços de autonomia, em que, as múltiplas linguagens estão presentes – lugar de encontro, brincadeiras, fruição. Espaço acolhedor e promovedor de reflexão sobre a sensibilidade estética das crianças.

Diante disto, validamos as discussões teóricas sobre espaço/ambiente no que se refere aos espaços serem pensados para atender as especificidades das crianças a partir da observação e da participação delas na (re)estruturação dos espaços. O que fez com as crianças passassem a se identificar com o local, pois o mesmo passa a ser mais uma possibilidade de exploração.

Para os adultos possibilitar o protagonismo às crianças foi a conquista da aprendizagem plena no decorrer do projeto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, MARIA CARMEM SILVEIRA BARBOSA. (2006). *Por amor e por força: Rotinas na Educação infantil.* Porto Alegre: Artmed

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infanti***l.** Porto Alegre: Grupo A.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Resolução CNE/CEB 05/2009. Brasília, DF

DIAS, Julice. SANTOS, Patrícia. DIAS, Sanira Cristina (orgs.) (2010). *Gaspar. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Gaspar***.** Blumenau: Editora Nova Letra

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, MELLO, Suely Amaral (2007)(orgs.). *Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. São Paulo: Junqueira&Marin

FERREIRA, Manuela (2005). " Brincar às Arrumações", Arrumando ou ... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 13. n. 1, jan/jun. 2005. , p. 115-132

FORNEIRO, Lina Iglesias (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil**.** In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso (2009). Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. *Horizontes*, v. 27, n. 2, jul./dez. 2009. p. 31-36

NAZÁRIO, Roseli; SANTOS, Maristela Pitz dos (2014). O PIBID como Instância da Pesquisa Colaborativa Entre Educação Infantil e Universidade**.** *II Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Crianças: desafios éticos e metodológicos*. Porto Alegre

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (2004) (Org.). *Crianças e Miúdos: Perspectiva sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (2008) (Org.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis*, RJ: Vozes

CRIANÇAS DE CANDOMBLÉ: REDES EDUCATIVAS, NARRATIVAS, SABERES E FOTOGRAFIAS NOS COTIDIANOS DOS TERREIROS

Máira Conceição Alves Pereira[1]
Stela Guedes Caputo[2]

Resumo

"Eu gosto de olhar para esse lugar meu. Olho Ayrá, olho Tupinambá, Oxum, Oxaguiã. Oxaguiã é o meu né? Você sabe? Olho a Jurema, os caboclos, todos eles. Ah! e Iemanjá! É porque olho tudo eu, por isso eu vejo". A fala é de Odin Aires Ferreira, de quatro anos, *ogan* de um terreiro. O menino tem, entre outras funções, a de tocar os atabaques durante um ritual. No mundo em que "olha tudo", convive, como disse, com Orixás e entidades. Convive também com adultos, outras crianças e jovens de terreiros. Já faz mais de 20 anos que fizemos uma escolha: conviver com crianças e jovens de candomblé e aprender com elas como criam sentidos de si e do mundo nos terreiros do Brasil. Uma opção inaugural em pesquisas que parece não ter interessado nem mesmo aos pesquisadores clássicos do candomblé. O objetivo deste artigo é compartilhar uma pequena parte dessas experiências, priorizando as redes educativas (ALVES, 2012) e as culturas de pares (CORSARO, 2011), inventadas nos candomblés.

Palavras-chave

crianças, candomblé; redes educativas; culturas de pares.

[1]Psicóloga, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa *Ilè Obá Òyó* – ProPEd-UERJ. E-mail: mairapereira@uol.com.br.

[2]Jornalista, pesquisadora, professora do Programa dePós-Graduação em Educação – ProPEd – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa *Ilè Obá Òyó* – ProPEd-UERJ. Autora do livro "Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé", 1ª. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. E-mail: stelauerj@gmail.com.

Foto 1

"Eu gosto de olhar para esse lugar meu. Olho Ayrá[3], olho Tupinambá, Oxum[4], Oxaguiã[5]. Oxaguiã é o meu né? Você sabe? Olho a Jurema, os caboclos[6], todos eles. Ah! e Iemanjá[7]! É porque olho tudo eu, por isso eu vejo". A fala com a qual iniciamos, não mais o resumo, mas agora a nossa conversa, é de Odin Aires Ferreira, de quatro anos, *ogan* do *Ilè Asé Omi Lare Ìyá Sagbá*[8], um terreiro de Candomblé[9], em Santa Cruz da Serra, Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Trazemos também a foto de Odin (Foto 1), para que os leitores conheçam o menino que tem, entre outras funções, a de tocar os atabaques durante um ritual. No mundo em que "olha tudo", ele convive, como disse, com Orixás e entidades. Convive também com adultos, outras crianças e jovens de terreiros.

Como também dissemos, há mais de duas décadas, fizemos uma opção: conviver com os terreiros de Candomblé, priorizando as crianças e jovens como sujeitos, e protagonistas de observações, falas, fotografias. Algum tempo depois passamos a chamar o que fazíamos de pesquisar as relações horizontais dos terreiros compartilhadas entre crianças e jovens. Um terreiro de Candomblé é um espaço de imensa circulação de conhecimentos regido por um complexo sistema de hierarquias que funciona através do recebimento de cargos e do tempo de iniciação na religião. As crianças e jovens fazem parte desse sistema, compreendem e respeitam essa hierarquia. Como assinala Caputo (2012), no terreiro, o tempo que a pessoa tem de iniciado, ou seja, a *idade iniciática,* é superior à idade civil. Uma criança iniciada ou feita ou um jovem feito no santo é chamado de pai ou mãe (a depender do cargo) por uma pessoa mais velha civilmente e esse adulto lhe tomará a benção ou baterá cabeça, que são formas de saudar e reverenciar a pessoa no Candomblé. Contudo, ao mesmo tempo em que conhecem, entendem e participam de uma profunda disciplina, também a flexionam e transgridem com suas travessuras, brincadeiras e criações cotidianas. Assim, nossas pesquisas entendem os terreiros como espaços de preservação, reinvenção e circulação de sofisticados conhecimentos trazidos por diversos grupos africanos que aqui chegaram escravizados. Alves (2012) não pesquisou terreiros de Candomblé, mas entende o mundo como *redes educativas*. E é com esse olhar de rede que vivemos o Candomblé.

> Em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de *espaçostempos* diversos,

[3] Orixá masculino associado à família dos raios e do vento. É intimamente relacionado ao Orixá Xangô, vinculado à justiça, podendo ser considerado, dependendo do autor ou do sacerdote, um Orixá diferente ou uma qualidade ou variedade de Xangô.

[4] Oxum é o Orixá que representa o poder feminino, que reina sobre as águas doces dos rios, o amor, a fertilidade, a beleza, a diplomacia, a intimidade.

[5] Oxaguiã é a variedade jovem de Oxalá.Oxalá é o Orixá masculino a quem é atribuída a criação do mundo e da espécie humana. Representado pela cor branca, associado à sabedoria e à paz, embora tenha também características guerreiras em manifestações mais jovens.

[6] Caboclos são entidades que se apresentam como indígenas. Jurema é o nome de uma cabocla e Tupinambá é o nome de um caboclo.

[7] *Iyé iyé Omo Ejà* ("Mãe cujos filhos são peixes" em Yorubá), Yemanjá ou Iemanjá. Divindade das águas. No Brasil, é considerada rainha do mar.

[8] O nome do terreiro, na língua Yorubá, significa, segundo o próprio Pai de Santo da casa, "Casa da Força do Herdeiro das Águas da Senhora Sagbá". Ìyá Sagbá é uma qualidade ou variedade de Iemanjá, sendo considerada uma das mais velhas e sábias, a fiadeira de algodão que habita as profundezas do oceano.

[9] O Candomblé é uma religião trazida pelos povos africanos escravizados, reelaborada e reinventada no Brasil a partir de diversas culturas africanas que chegaram ao país com a diáspora, em que se cultuam os Orixás, ancestrais divinizados, antigos reis, rainhas, guerreiros, guerreiras, heróis ou heroínas, considerados representações de forças da natureza.

> criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), etc etc. (ALVES, 2012, p. 1).

Nessa potente rede de criações cotidianas temos por escolha fundamental de pesquisa, olhar e conviver mais com o que passamos a chamar de relações horizontais entre crianças e jovens. Corsaro (2011) já trazia um conceito mais pertinente ao que pensávamos, ainda que também não pesquisasse crianças em terreiros.Será então, com sua noção *cultura de pares*, que seguiremos refletindo com as *redes educativas*em candomblés.

> Em consonância com nossa abordagem interpretativa, defino cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais. (CORSARO, 2011, p. 128).

Corsaro estava interessado em entender o que considera *reprodução interpretativa cujo foco,* como ele mesmo diz, está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos pelas crianças. Para este autor, é justamente por meio da produção e participação coletivas nas rotinas, que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas.
Pensamos de maneira bem parecida, mas veremos aqui que os terreiros guardam singularidades importantes: se para o Candomblé, a *idade iniciática* garante às crianças e jovens cargos na hierarquia e, com isso, reconhecimento, *status*, lugar de poder e até privilégios, não existe tanta cisão entre o mundo da criança e o mundo adulto. Estes estão tão imbricados que invertem, de maneiras muito específicas, a lógica adultocêntrica do mundo e, ao menos para nós, a lógica também das pesquisas.

Cultura de pares e redes ampliadas de vínculos

Foto 2

"Mãe Odiléa, a senhora está cantando errado. Não é assim essa cantiga não!", dizia Cauã Esteves Chagas Santos, aos seis anos, no colo de Mãe Odiléa Fernandes, aos 67 anos. A

fotografia acima (Foto 2) foi feita no dia 12/2/2011,em um ritual, no *Ilê Omo Oyá Legi* ("Casa dos Filhos de Iansã e Omolu"), também um terreiro de Candomblé, na Baixada Fluminense, sendo que no bairro de Mesquita. Mãe Odiléa é Ajíbonan[10], ou seja, seu cargo é de Mãe Criadeira, ela, de fato, cria, é responsável por um novo filho ou filha de santo ou um novo grupo (um barco) de iniciados durante a feitura.Um ensinava o outro a cantar e faziam outras brincadeiras, "a gente tava zoando", diz Cauã, *ogan* de Odé[11] (Oxóssi), suspenso aos três anos de idade (significa que ele foi suspenso, indicado, digamos assim, por Oxóssi para ser seu *ogan*).

A brincadeira dos dois foi interrompida porque o ritual de sacrifício (ou oferecimento do animal ao Orixá) já ia começar. Trata-se de um momento extremamente sério que exige cuidado e concentração. De igual forma, participam dele adultos e crianças sem interdição. Há diversos tipos de interditos no Candomblé que ocorrem por inúmeros motivos (gênero, idade iniciática, cargo, biológicos e outras questões mais subjetivas até), mas ser criança, neste e na maioria dos terreiros pesquisados, não é motivo para impedir a participação ativa em um momento como esse, por exemplo. Parte da sequência de fotografias que segue já foi utilizada em outra publicação (Caputo, 2012). Decidimos compartilhá-las aqui por acreditar no potencial que trazem para nossa reflexão a respeito de como duas crianças experimentam a cultura de pares neste terreiro. Luan Navarro é *ogan* de Xangô[12] e, na época, tinha cinco anos. Ele e Cauã se definem como "os melhores amigos desse mundo". Deixemos que as seis fotografias falem um pouco antes de conversarmos com elas.

[10]Neste texto fazemos opção por grafar de forma aportuguesada termos que deveriam estar grafados em Yorubá. A opção é para facilitar o entendimento.

[11]Oxóssi ou Odé é o Orixá da caça, dos animais, da floresta, da fartura e do sustento. É a estratégia, a astúcia, a ligeireza para capturar a caça, conhecido como o caçador de uma só flecha. Considerado também Orixá da contemplação, amante das Artes e das coisas belas. Para Carybé (1979), Oxóssi é o caçador de Axé, aquele que busca as coisas boas para um terreiro, as boas influências e as energias positivas. É também tido como o Rei da Nação Kétu.

[12]Xangô é o Orixá do elemento fogo, da justiça e da intelectualidade. É o Rei de Oyó. Para muitos antropólogos e pesquisadores da história e das religiosidades de origem africana, são notáveis as evidências de que Xangô teve existência histórica.

Foto 3

Foto 4

Foto 5

Foto 6

Foto 7

Foto 8

Optamos por apenas numerar as imagens para conversar após toda a sequência (da Foto 3 a Foto 8), podendo o leitor voltar a elas, já em meio ao nosso diálogo.Consideraremos a Foto 3, como a primeira imagem dessa série, toda ela realizada no dia 12/2/2011, no mesmo terreiro. Nela, vemos Paula[13] Esteves, aos 25anos, sussurrando ao filho Cauã, então com seis anos, o mesmo menino da imagem com Mãe Odiléa, orientações a respeito de como se

[13]Paula Esteves (Paulinha de Xangô) faz parte da primeira geração de crianças observadas como sujeitos de pesquisa por CAPUTO (2012). Cauã e Luan já constituem a segunda geração de crianças no processo de pesquisa.

comportar com o animal que será oferecido no ritual. Ela também oferece, juntinho ao ouvido do filho, detalhes importantes sobre o quê e porque cada coisa está acontecendo. Corsaro (2011) observou que as famílias desempenham papel fundamental no desenvolvimento da cultura de pares na reprodução interpretativa.

> As decisões sobre as primeiras interações das crianças com pares, incluindo a natureza dessas interações, são tomadas pelas famílias. Os pais normalmente decidem quando as crianças começaram a deixar o âmbito familiar e em quais tipos de configurações de pares e instituições seus filhos entrarão (por exemplo, grupos de amigos do bairro, creches ou programas de educação infantil). A natureza e o tempo dessas decisões dizem respeito às condições culturais, aos valores e às práticas; variam entre culturas e ao longo do tempo (CORSARO, 2011, p, 130).

Em nossas pesquisas, percebemos que os pais candomblecistas são os principais responsáveis por levar as crianças aos terreiros. O principal motivo é o fato de o Candomblé ser uma religião com laços familiares extremamente fortes. Há casos também do pai ou da mãe não ter com quem deixar os filhos, o que acaba gerando a presença de muitas crianças nas casas de santo. E há situações em que os pais candomblecistas pertencem com seus filhos à casa de santo, mas não querem iniciá-los. Ocorre que, no Candomblé, qualquer caminho é determinado pelos Orixás, inclusive a decisão de iniciar ou não uma criança de qualquer idade ou, ainda no ventre, fazendo com que a criança já nasça iniciada. A família, obviamente, vai refletir sobre isso.Às vezes, há conflitos de opinião entre o pai e a mãe, que nem sempre estão de acordo, mas, sendo uma família de Candomblé e tendo o Orixá determinado, em geral, a criança será iniciada. Então sim, também a respeito das pesquisas com crianças de Candomblé encontramos apoio nas reflexões de Corsaro (2011). Crianças nascem em uma casa de santo ou são levadas por seus pais a uma casa de santo, sendo por eles inicialmente apresentados a um conjunto de valores, símbolos e rituais que passaram a compreender e praticar desde muito cedo.

Voltemos agora à sequência de fotografias. Depois de ouvir algumas orientações da mãe a respeito do ritual, Cauã percebe a ausência de Luan, seu melhor amigo e dispara (Foto 4) em sua busca, não demorando a encontrá-lo. Luan explica que não está no ritual porque "tem medo desse momento, pois não gosta de ver ejé" (sangue, em yorubá) e nem animais mortos. É importante também notar que, desde muito cedo, as crianças começam a dominar um vocabulário extenso yorubá. Cauã ri do temor do amigo, mas o compreende já que, imediatamente, toma sua mão em solidariedade. Na mesma foto vemos um adulto junto às duas crianças que em nada interfere. Cauã encontra um modo de relaxar seu querido companheiro e joga bola com ele (Foto 6). Ao considerar que o amigo está menos tenso, retorna com ele ao ritual (Foto 7) e passa a explicar para Luan cada detalhe do ritual (Foto 8). Notem, na mesma foto, que Cauã conserva uma distância que ele julga segura ao amigo e, abraçado a este, repete informações sussurradas pela mãe em seu próprio ouvido momentos antes.O detalhe é importante, pois acabamos de ver um exemplo de transmissão oral, que, a despeito de inúmeros outros modos de compartilhamentos de conhecimentos, em especial, com o advento das redes sociais, continua sendo uma prática fundamental de aprender e ensinar em terreiros. O conhecimento vai da boca ao ouvido. Um terreiro é uma casa que cultua ancestralidades africanas onde a oralidade é das principais heranças entre as mais diversas regiões de África. Vejamos o que ensina Bokar, líder espiritual de Amadou Hampâté Bâ,escritor malinês, cujo trabalho foi fundamental para que a oralidade africana fosse reconhecida como fonte autêntica de conhecimento histórico e cultural.

> A escrita é uma coisa e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas ela não é o próprio saber. O saber é uma luz que está

> no homem. É a herança de tudo o que os ancestrais puderam conhecer e nos transmitiram em germe, assim como o baobá está potencialmente contido em sua semente. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como cera virgem". (HAMPATE BÁ, 2003)

A oralidade é experenciada de muitas formas nos terreiros. Uma delas é através dos *ítán* (narrativas de mitos e contos), provérbios e mesmo a respeito da história do pai ou mãe de santo, de como ele ou ela herdaram a casa e se constituíram lideranças religiosas. Um candomblecista sabe a genealogia de sua casa de santo, a história dos ancestrais da casa e de seus membros mais ilustres. As histórias são contadas e recontadas inúmeras vezes, quase sempre em grupo, como o ato mesmo de narrativas africanas. A atitude de quem ouve, contudo, não é passiva, pois ele cria, participa e potencializa narrando também esse bem comum.

No exemplo trazido, (tanto na Foto 2, como na sequência da Foto 3 a Foto 8),vemos conhecimentos (a cantiga e elementos do ritual de sacrifício animal) sendo compartilhados também através da oralidade entre adultos e criança e entre as crianças. Quando o ritual acabou, perguntei ao Cauã porque ele agiu daquela forma e o menino me respondeu. "Ué, ele não é *ogan*? Precisa saber!"

Sim, Cauã e Luan são *ogans*, portanto, participar de oferecimentos de animais aos Orixás é e continuará sendo parte das rotinas de suas vidas e os dois meninos sabem disso. A situação nos mostra que, embora crianças praticamente da mesma idade (Cauã tinha 6 e Luan 5 anos), com os mesmos cargos, ambos *ogans*, cada uma delas possui características singulares no modo como sentem e participam das experiências nos terreiros. Para nós aqui, o mais potente é considerar como as próprias crianças resolvem as situações em suas *culturas de pares* nestas *redes educativas*.

No caso dos dois meninos, ambos nasceram neste terreiro, são filhos de filhos de santo da casa. Luan é neto carnal da Mãe de Santo. Como já refletimos, a apresentação ao amplo complexo cultural do Candomblé foi feito inicialmente por suas famílias carnal e de santo. Esses vínculos com adultos continuarão a fazer parte das redes educativas em que transitam. Na Foto 2, Cauã, aos 6 anos e Mãe Odiléa de 67, se ensinam uma cantiga, enquanto brincam e "se zoam". Na Foto 3, Paula Esteves sussurra ao filho fundamentos importantes sobre o ritual. E, nas fotos seguintes, de 4 a 8, vimos como as próprias crianças resolvem situações complexas em seus cotidianos em culturas de pares. Salientamos, no entanto, que essas *culturas de pares infantis* não são estanques ao conjunto do terreiro, mas, antes, são compostas de portas que se abrem pelos vínculos também constituídos por adultos. O que mais nos interessa vivenciar é o papel ativo e nada passivo que as crianças desempenham nessas culturas flexibilizadas e nesse abrir e fechar de portas tanto para outras crianças quanto para os adultos dos terreiros.

Na complexidade do campo: amor, preconceitos, afirmações de si

> Sei que muitos não sabem da minha religião. Não pq tenho vergonha, mas sim pq muitos nunca me perguntaram. Venho aqui pra dizer que sofri preconceito religioso e sei que a pessoa que fez isso vai ver e quero dizer a ela que não tô postando isso como indireta, mas sim pq acho uma falta de vergonha a gente estar no século 21 e ainda ter preconceito religioso. Muitas pessoas hoje não falam mais comigo por causa da minha religião, mas nada disso me atinge ou atinge minha fé. Amo minha religião, tenho orgulho de ser filha de santo de Mãe Marcia D'Oxum, tenho orgulho de ser de um axé lindo e maravilhoso como o meu e nada e

ninguém vai me fazer perder esse amor por essa religião. Tenho muita fé em deus como tenho muita fé nos meus orixás. Ninguém vai mudar isso.

(Vitória Dias, estudante e interlocutora de nossas pesquisas)

Foto 9

A narrativa digital, com texto e *selfie*[14](Foto 9), é de Vitória Dias[15], filha de santo do *Egbè Ilè Ìyá Omidayè Asé Obálayó*[16], terreiro de Candomblé liderado por Mãe Márcia d'Oxum, situado no município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro. A imagem foi postada por ela, de forma pública, em sua linha do tempo no Facebook[17] no dia 19 de outubro de 2015. Vitória é filha de Iemanjá, tem hoje 13 anos de idade e foi iniciada aos nove por Mãe Márcia d'Oxum. Sua narrativa abrigará aqui uma importante discussão. Ela viveu a discriminação religiosa na escola após a iniciação, no período de preceito.

Quando, há 23 anos, começamos a pensar a pesquisa que resultou no livro *Crianças de Terreiros*, imaginamos o quão plural ou mulfirreferencial (Macedo, 2000) seria o campo de pesquisa que, sequer sabíamos, inaugurávamos. Partindo da área da educação, pensamos iniciar um diálogo com a antropologia e estranhamos a completa falta de pesquisas sobre o assunto. Logo depois descobriríamos que tentar perceber como crianças e jovens de terreiros criam sentidos, ensinam e aprendem a tradição do culto aos ancestrais não era uma ausência apenas na área da educação. O importante tema, extremamente relacionado com as culturas que ajudaram a formar nosso país e que continua sendo importante para compreender suas complexidades, não interessou nem mesmo aos pesquisadores clássicos do Candomblé como Roger Bastide ou Pierre Verger (nem em suas fotografias), para citar apenas esses dois bastante conhecidos. O tema não era ainda um tema, não era uma questão reconhecida como digna de aproximações para compartilhamentos de saberes. Não demoraríamos a ver que o problema era mais amplo e não se restringia apenas à falta de interesse pelas crianças nas pesquisas de Candomblé, mas à falta de interesse das diversas áreas pelas crianças de um modo geral[18].

Hirschfeld (2002), Nunes (2001), por exemplo, abordaram essa ausência em seus trabalhos, apontando como causa a própria cultura ocidental dos antropólogos, influenciada por séculos de história europeia, no decorrer dos quais os cuidados para com as crianças nem sempre foram os melhores e nem sempre estas foram consideradas seres sociais completos ou mesmo seres sociais. Também da sociologia viriam críticas a respeito da invisibilização da condição social da criança.

> As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percepcionadas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretrativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças

[14] Uma *selfie* é uma fotografia, geralmente digital, que as pessoas fazem de si mesmas. A publicação de *selfies* tornou-se prática recorrente de muitos usuários do Facebook e de outras redes sociais digitais.

[15]Perfil de Vitória Dias no Facebook: <https://www.facebook.com/vitoria.dias.5836711?fref=ts> . Acesso em: 21/4/2016.

[16]Mãe Márcia d'Oxum nos explicou cada palavra em Yorubá que compõe o nome do terreiro. *Egbé* quer dizer sociedade. *Ilè*, casa. *Ìyá*é a palavra Yorubá para mãe. *Omidayè* é a água (*omi*) do mundo (*aye*) em que vivemos. *Asé* (pronuncia-se Axé) é força. *Obalayo* é uma palavra composta de outras duas, *obá*, que quer dizer rei, e *layó*, que nos traz alegrias. A casa, portanto, é dedicada aos Orixás Oxum, a mãe da água do mundo, e Xangô, o rei que nos traz alegrias.

[17] O Facebook é uma rede social criada em 2004 por Mark Zuckerberg e um grupo de amigos na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. O Facebook ultrapassou o Orkut em número de usuários no final de 2011, que era, até aquela época, a maior rede social digital no Brasil. A rede ultrapassou 1.060 milhões de usuários mensais ativos em dezembro de 2012, dos quais 680 milhões usam acesso móvel. Por dia, o número médio ativo de usuários ronda os 618 milhões. Isso faz do Facebook um fenômeno único, caracterizando-o como a maior rede social digital do mundo.

[18]O surgimento do campo a respeito das pesquisas com crianças de candomblé foi melhor explicitado em Caputo (2016).

> são o "ainda não", o "em vias de ser", não adquirem um estatuto ontológico social pleno - no sentido em que não são "verdadeiros" entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos - nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (SARMENTO, 2008, p.20).

Por mais que muitos autores já tenham avançado na compreensão e reivindicação da importância de pesquisas *com* crianças, até o início de nossos estudos, nem as chamadas áreas humanas, incluindo aqui a educação, nem as ciências sociais, incluindo aqui as pesquisas com Candomblé, viram nos espaços de terreiros a potência do compartilhamento dos conhecimentos das crianças dessas comunidades.

Se, como dissemos, temos as crianças e jovens como interlocutores principais em nossas pesquisas, não podíamos deixar de levar em consideração os incontáveis depoimentos como esse de Vitória em que ela anuncia seu amor pelo Candomblé e denuncia o preconceito já sofrido. Assim, as próprias crianças e jovens de terreiros nos mostraram o caminho que temos trilhado ao longo de todos esses anos: compartilhar seus conhecimentos nos terreiros e denunciar também, junto com elas, a discriminação racial e religiosa que sofrem na sociedade e nas escolas.

Odin engana a *egbome*[19] Marlene: travessuras e transgressões cotidianas

- Egbome Marlene, me dá um pouco de chá?
- Olha lá, se eu der vai ter que beber tudo, hein!
- Eu bebo sim. Pode deixar. Prometo.

Egbome Marlene terminava de preparar o chá no fogão, ao mesmo tempo em que realizava outras tantas tarefas, pois cuidava de Artur Aires, 12 anos, que estava recolhido e sendo iniciado. Ela enche uma caneca e, antes de sair da cozinha, a entrega a Ogan Odin, o mesmo da Foto 1, com a qual abrimos nosso texto.O menino ingere o primeiro gole e suplica ao pai:

- Eca, que coisa ruim! Bebe pra mim, pai.
-Eu não. Você pediu, agora bebe.

Ogan Odin avista egbome Marlene que já retornava do banheiro, lembra da recente promessa e se desespera:

- Por Iemanjá, pai, bebe pra mim e diz pra ela que fui eu que bebi.
- Eu não vou mentir, quanto mais por Iemanjá.

Aflito, e já quando egbome Marlene colocava seu primeiro de volta na cozinha, Odin engoliu de uma só vez todo o conteúdo verde da caneca e diz:

- Hummmm! Que delícia egbome! Olha só, bebi tudo!

E mostra uma caneca vazia para sua mais velha sem conseguir disfarçar a cara de quem bebeu e não gostou. Em seguida, corre para o hunkó[20] para cuidar também de Artur, que é seu irmão carnal e de santo.

[19] Egbome significa irmão ou irmã mais velha. É a pessoa com maior idade iniciática e que é por isso respeitada pelos irmãos mais novos.

[20] Hunkó ou roncó é o nome dado ao espaço sagrado, geralmente um quarto de acesso restrito aos membros iniciados no terreiro, onde ficam recolhidas as pessoas que se encontram em rituais de iniciação no Candomblé.

Foto 10

Como dissemos no início, Odin, de quatro anos, é *ogan*, um cargo muito importante no Candomblé. Tanto é assim que, ao contrário de muitos mais velhos civilmente, ele tem trânsito livre no próprio terreiro, onde um novo filho de santo está sendo iniciado. Seu posto na hierarquia, contudo, não impede suas travessuras e traquinagens na casa de santo. Não impede também os conflitos cotidianos com outras crianças do mesmo terreiro. Nesse mesmo sábado, 14 de junho de 2014, ele disputaria uma espada inventada com pedaços de madeira com um outro filho de santo da casa, Willians Santos, pouco mais novo que Odin. Perdendo a disputa, Odin saiu resmungando pelo terreiro: "Ô Willians, eu tenho cargo, viu? E vou contar tudo para Exú[21]", dirigindo-se ao assentamento de Exú que guarda o portão do terreiro, ficando lá algum tempo cochichando. Quando voltou disse ainda: "Depois vou ali na esquina falar mais com Exú", e sentou-se emburrado. Não demorou muito para que Willians voltasse,entregasse a espada a Odin e ambos tornassem a correr pelo quintal.

Os dois casos narrados, tanto o primeiro envolvendo Odin, seu pai e egbome Marlene, bem como o segundo, envolvendo Odin e Willians, são muito significativos podendo revelar muitas dobras de aprendizagens. Por ora, gostaríamos de mencionar três. A primeira delas é que as hierarquias, os cargos recebidos pelas crianças de terreiros, também circulam nas *culturas de pares* de seus cotidianos, penetradas por conflitos temporários. Odin menciona seu cargo para seu irmão de santo. O primeiro tem consciência de sua posição. Ele não

[21] Exú é o Orixá da comunicação, guardião das cidades, vilas e das casas de santo. A palavra "Exú" significa esfera e ele é associado a todo movimento e dinâmica. Possui função de mensageiro entre o mundo espiritual e o mundo material.

menciona a sua idade civil (4 anos) sendo mais velho que Willians (3 anos). Ele menciona sua superioridade na hierarquia. Não saberíamos dizer se Willians devolveu a espada convencido pela alegação do posto feita por Odin, ou simplesmente para voltar a brincar com o amigo mais rapidamente. Em 12 de novembro daquele mesmo ano, Willians também receberia seu cargo, que corresponde ao braço direito de Iemanjá, um cargo diferente, mas muito importante como o de Odin. Certamente,o menino poderá usar sua nova posição na casa quando se envolver nos próximos conflitos com seus pares neste espaço.

A outra dobra de reflexão é a seguinte: Pritchard (2005), em sua pesquisa com os Azande[22], ao falar de suas dificuldades iniciais de aproximação com campos de pesquisas com pessoas desconhecidas, recomenda a aproximação inicial através das crianças do grupo. "Entre os Azande, comecei por pedir aos meninos que me ensinassem jogos, e entre os Nuer, a ir pescar toda manhã com os rapazes. Descobri que, quando as crianças me aceitavam, então os adultos também me aceitariam". (PRITCHARD, 2005, p.254).

A afirmação do antropólogo nos evidencia a secundarização das crianças, mesmo com as que a antropologia considerava como "informantes". Falamos sobre isso no início desse trabalho. Para Pritchard (2005), as crianças do grupo pesquisado tinham valor de pontes utilitárias que serviriam apenas para facilitar sua chegada a quem "realmente sabia", a quem, na sua concepção, realmente traria informações importantes sobre o campo. Não precisamos dizer que nossa opção é radicalmente oposta.

Por fim, a terceira dobra possibilitada pelas experiências trazidas: Corsaro (2011), em seu glossário no final de seu livro, define cultura material da infância como livros, ferramentas artísticas e literárias, especialmente brinquedos. Afirma que as crianças podem usar alguns desses materiais da cultura infantil, como, por exemplo, desenhos, pinturas, estruturas de montar, jogos improvisados, rotinas e assim por diante. Por outro lado, no mesmo glossário, o autor define cultura simbólica da infância como várias representações ou símbolos expressivos das crenças, preocupações e dos valores infantis. De acordo com o pesquisador, essas fontes primárias da cultura simbólica de crianças são as mídias infantis, exemplificadas por ele como desenhos animados, filmes e assim por diante, a literatura infantil (especialmente contos de fadas) e as figuras míticas e lendas, tais como Papai Noel, Fada do Dente e outros.

Por óbvio o autor se referia à realidade cultural das crianças estudadas por ele e entendemos isso. Ocorre que, como vimos, Iemanjá foi o Orixá fundamental na súplica de Odin ao seu pai e Exú, o outro Orixá a quem o mesmo menino recorre em seu cotidiano para, por exemplo, reclamar do seu irmão de santo. Já no início de nosso texto, é também Odin que nos diz da singularidade de seu olhar "Olho Ayrá, olho Tupinambá, Oxum, Oxaguiã. Oxaguiã é o meu né? Você sabe? Olho a Jurema, os caboclos, todos eles. Ah! e Iemanjá! É porque olho tudo eu, por isso eu vejo". Odin é filho de Oxaguiã, por isso ele diz: "Oxaguiã é meu!" Não significa que Papai Noel ou a Fada do Dente não tenham importância na vida desses meninos, mas, certamente, não são suas figuras simbólicas centrais. Odin não suplicou por uma fada quando precisava se desvencilhar da promessa feita à egbome nem sussurrou no ouvido de Papai Noel. Foi no ouvido de Exú. Na Foto 1, vemos Odin beijando um atabaque. Esse artefato é dos elementos mais relevantes que compõem a cultura material e simbólica do menino. Seu olhar ampliado que olha tudo e vê, precisa ampliar também os exemplos, as referências hegemônicas que temos e usamos, bem como oferecer uma reflexão que não

[22]A pátria tradicional dos Azande está atualmente cortada pelas fronteiras de três Estados africanos modernos: a República do Sudão, o Zaire (atual República Democrática do Congo) e a República Centro-Africana.

separe a cultura material da simbólica porque estas também não são cindidas no Candomblé.Tudo o que é material é simbólico no terreiro: sangue, folhas, rios, peixes, pombos, poços, contos, assentamentos, ferramentas, comidas, bebidas, os Orixás e suas energias. Como se percebe, as crianças nos ensinam sempre e muito.

Ensinam, por exemplo, que a escola que conhecemos e os autores que lemos precisam dialogar mais com as ruas, as esquinas e com crianças que beijam atabaques, oferecem pombos aos Orixás, sussurram no ouvido de Exú, veem Juremas, Tupinambás e encantados. A escola com seus currículos tão endurecidos e tão pouco afeitos ao que não consegue padronizar, teria uma chance de se reinventar nas diferenças. Quem sabe assim, histórias de discriminações como as narradas por Vitória Dias e outras tantas crianças e jovens de Candomblé se tornariam mais raras, até que um dia, finalmente, desapareceriam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda (2010). A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Revista Educação e Sociedade, Campinas*, v. 31, n. 113, out.- dez, p. 1195-1212

BÂ, Amadou Hampâté (2003). *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena

CAPUTO, Stela Guedes (2016). *Pesquisar com crianças em terreiros: diálogos e alianças necessárias.* In CANDAU, Vera M. (Org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 Letras

_____(2012). *Educação nos terreiros– e como a escola se relaciona com crianças de candomblé***.** Rio de Janeiro: Pallas

_____(2008). Ogan, adosu, ojé, egbomi e ekedi. O candomblé está na escola. Mas como? In MOREIRA, Antônio F; CANDAU, Vera M. (Org.). *Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes

_____(2006) Educação em terreiros de candomblé – contribuição para uma educação multicultural crítica. In CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras

CORSARO, William, A. *Sociologia da Infância, Porto Alegre: Artmed, 2011*

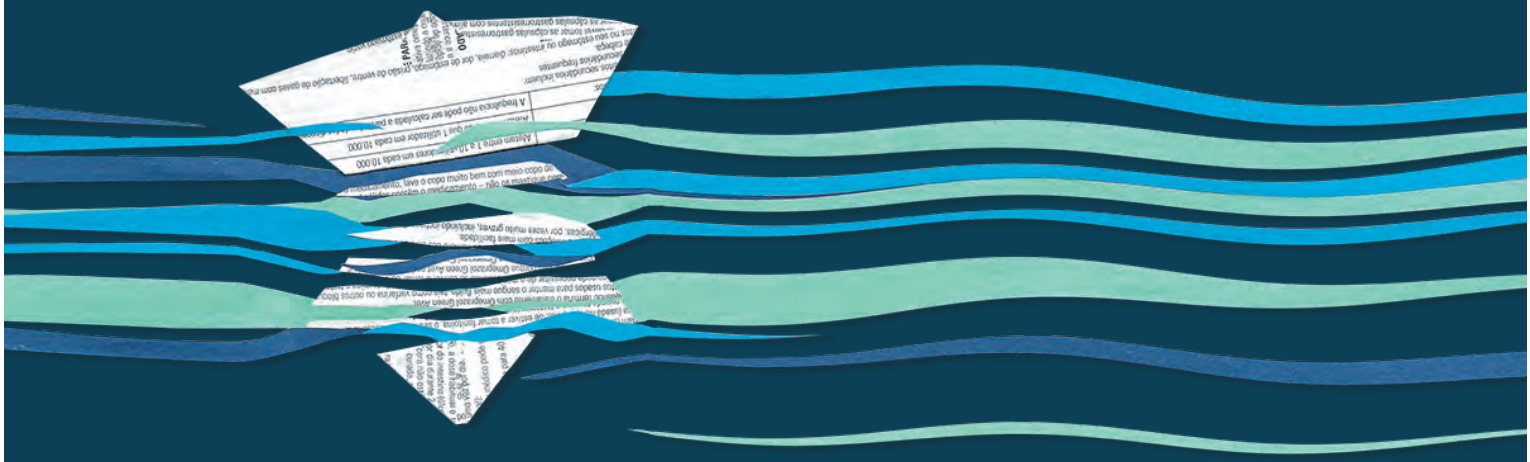
HIRSCHFELD, Lawrence A (2002). *Why Don't Anthropologists Like Children. American Anthropologist,* Vol. 104, No. 2, p.611-627

MACEDO, S. R. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

PRITCHARD, E.E. Evans (2005). *Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande*. Rio de Janeiro: Zahar

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (2008). *Estudos da Infância, Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes.

SILVA, Aracy Lopes; MACEDO, A. V.; NUNES, Â. (Orgs) (2002.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global Editora



Bloco 4

TRAVESSIAS E TRAVESSURAS NOS ESTUDOS DA CRIANÇA

Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança.

ÍNDICE BLOCO 4

DE BICICLETA VOU PARA A ESCOLA 947

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL 957

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA ÓTICA DAS CRIANÇAS 969

O QUE PODE UM CORPO NOS ESPAÇOS ESCOLARES DA INFÂNCIA? 981

SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL NA ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA: A VIOLÊNCIA DA NÃO INCLUSÃO PELO OLHAR DAS CRIANÇAS 993

MÚLTIPLAS LINGUAGENS E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA 1007

VAMOS BRINCAR DE FAZ DE CONTA INFANTIL?: EM BUSCA DE UMA MEDIAÇÃO LÚDICA 1017

CRIANÇAS PEQUENAS E DISPOSITIVOS MÓVEIS: REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO DIGITAL 1027

A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR E O DIREITO À INFÂNCIA: UMA RELAÇÃO A SER ESTABELECIDA 1037

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA EM GESTALT-TERAPIA: DIÁLOGOS COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA 1047

A GRANDE AVENTURA PELA (DES)IGUALDADE DE GÉNERO AS IMAGENS DO FEMININO E DO MASCULINO VEICULADAS PELO MANUAL DE PORTUGUÊS DO 4º ANO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO (2014-2015) 1057

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A SITUAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA 1073

REFLEXÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIA DE ÁUDIO COMO METODOLOGIA DE ESCUTA DIRETA DE CRIANÇAS - A EXPERIÊNCIA DO "PROJETO JAÊ - CRIANDO A SÃO PAULO QUE A GENTE QUER", NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO 1085

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM A CULTURA ESCRITA 1097

MODOS DE SER CRIANÇA NO COTIDIANO DA COMUNIDADE CHICO MENDES: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE PEDOFILIZAÇÃO DA INFÂNCIA 1109

MULTI-IDADES: EXPERIÊNCIAS DE INTERAGIR, BRINCAR E PRODUZIR CULTURAS ENTRE CRIANÇAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO 1121

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E CURRÍCULO DIVERSIFICADO: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO AUTÔNOMA DA CRIANÇA* 1131

EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA INFÂNCIA: SER ALUNO E SER CRIANÇA EM UM TERRITÓRIO DE VULNERABILIDADE 1145

CIDADES DENTRO DA CIDADE: SÃO PAULO – BRASIL – A PARTIR DE DESENHOS CRIADOS POR MENINAS E MENINOS 1157

ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM DIÁLOGO EM EDUCAÇÃO INFANTIL 1171

AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA NA AMÉRICA DO SUL NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA 1181

ARMADILHAS DA PESQUISA ETNOGRÁFICA: CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES NAS RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS 1191

A AÇÃO LÚDICA COMO PORTA DE ENTRADA PARA OS DOMÍNIOS INFANTIS 1203

BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1213

ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS EM UM PROJETO SOCIAL: ANÁLISES DAS PRÁTICAS INFANTIS 1225

O CONHECIMENTO EXPLÍCITO E A CONSTRUÇÃO TEXTUAL 1237

BRINCANDO E CONSTITUINDO-SE MENINO: SIGNIFICAÇÕES DE GÊNERO NO BRINCAR 1245

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS À CIDADE 1257

DE BICICLETA VOU PARA A ESCOLA

Ana Paula Rodrigues Matos[1,2]
Beatriz Oliveira Pereira[1,2]
Sérgio de Souza[1,2,3]

Resumo

A vida das crianças é hoje marcada pela falta de autonomia e maior dependência da família nas deslocações para a escola. Práticas parentais com consciência de segurança, dependência do carro e o próprio desenho urbano convergem para produzir crianças que vivem vidas cada vez mais sedentárias. Andar a pé ou ir de bicicleta para a escola, problematiza a autonomia, o direito de escolha e, portanto a participação ativa das crianças nas suas deslocações quotidianas para a escola. O reconhecimento da criança como pessoa implica que a natureza das suas experiências de vida, a partir dos entendimentos expressos por si própria, se torna um interesse central para a sua reconstituição antropológica sustentada, o que implica assumi-las como repórteres competentes e informantes privilegiados. Brincar faz parte deste reconhecimento, pois é uma capacidade indispensável para a criança crescer. O jogo, que faz parte dessa brincadeira, é antes de tudo uma capacidade de adaptação. Jogar, brincar é adaptar-se, do ponto de vista biológico, sociológico e psicológico. Biológico porque pertence à essência da espécie humana, mexer-se, ser ativo, a criança ganha capacidades cognitivas para ter um conhecimento abstrato - no plano psicológico, e sociológico porque precisa de socializar, acompanhar os outros. É uma pressão seletiva resultante do nosso processo evolutivo e principalmente brincar é um treino para o inesperado em situações motoras, emocionais e sociais. A criança brinca porque tem necessidade de experimentar o seu corpo com a relação ambiental e em situações de grande imprevisibilidade. É esse risco que está associado ao brincar que dá prazer, que dá sentido, que dá logica à existência. As crianças e jovens que se deslocam maioritariamente de carro, tornam-se menos independentes, nas brincadeiras ao ar livre e viajar para destinos sem supervisão, para além, de perderem o contato com outros colegas e vizinhos, podendo atrasar o seu desenvolvimento emocional e cognitivo, que retiram das relações sociais e da interação com ambiente construído.

Este estudo tem como objetivo descrever as formas de deslocamento no trajeto casa-escola de adolescentes do ensino básico em três escolas públicas do concelho de Braga e sua relação com o género e idade. Participaram 555 adolescentes (254M/301F) com média de idades (12,2 anos). Para avaliar, foi aplicado um questionário desenvolvido por Pereira *et al.* (2013). Os resultados demonstraram que 19,3% dos alunos vem a pé para a escola distando desta 1 km. Os alunos que moram de 1,1 km a 3km usam preferencialmente o carro para se deslocar

[1] Universidade do Minho, Instituto de Educação.

[2] Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)

[3] Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Beatriz@ie.uminho.pt;paularmatoso@yahoo.com.br,sergioadesouza@gmail.com;

(13,5%). As deslocações de bicicleta são inexistentes. A distância casa/escola segundo 31,5% dos alunos fica a menos de 1km. A duração média do trajeto é até 15 minutos (86%).São os alunos com idades mais baixas (10 -13 anos) que utilizam o automóvel ligeiro. Os mais velhos (14 anos) utilizam o autocarro.

Palavras-chave

deslocamento ativo, escola, brincar, adolescentes.

Revisão da literatura

A temática "a criança e o transporte ativo para a escola" que abrange a bicicleta e o andar a pé para fazer o percurso casa-escola, não poderia estar mais atual, ao problematizar a autonomia, o direito de escolha e, portanto a participação ativa das crianças nas suas deslocações quotidianas para a escola. A análise da efetiva voz das crianças nessa apropriação (que supomos inconclusa ou ainda incipiente) de um espaço social legítimo, a cidade, onde também perspetivará a dimensão da família e o seu papel de conservação ou de transformação do atual contexto. O reconhecimento da criança como pessoa implica que a natureza das suas experiências de vida, a partir dos entendimentos expressos por si própria, se torna um interesse central para a sua reconstituição antropológica sustentada, o que implica assumi-las como repórteres competentes e informantes privilegiados, a adoção de outras metodologias capazes de "entender o entendimento do outro".

Pedalar ou andar para a escola, proporciona autonomia, desenvolve a coordenação motora, estimula a atenção, a disciplina, a concentração e integra amigos. Bicicleta é saúde, bom humor, evoca imagens de liberdade, é também o instrumento da descoberta do mais longe, da velocidade, da doce vertigem de uma descida longa, uma subida, numa disputa para ver quem chega primeiro e a perceção do desamparo da existência humana (Europeia, 2000). Há hoje um maior esforço no sentido de identificar os modos de participação das crianças na cidade. Nas cidades amigas das crianças, as opiniões dos mais pequenos não são metidas na gaveta. Têm de ser respeitadas. As crianças podem influenciar decisões que envolvam a vida da sua cidade; participar em eventos culturais e sociais; terem espaços verdes para brincar e conhecer amigos; acesso a água potável e a um ambiente não poluído; caminhar em segurança nas ruas, sem qualquer discriminação de raça, sexo, etnia, religião ou condição económica. Mais de metade das crianças viverá muito em breve em ambientes urbanos, importa pois, que as comunidades comecem a trabalhar para que o futuro tenha em conta as perspetivas dos mais pequenos que "lutam" por um recreio melhor equipado na escola, um parque infantil à porta de casa ou uma ciclovia para se deslocar.

Assim promover e avaliar uma atividade física saudável em crianças é importante para combater a epidemia de obesidade internacional que se estende à infância. Devemos estabelecer hábitos precoces de atividade física e estilos de vida saudáveis, que possam ser sustentados na adolescência e na idade adulta. Uma potencial fonte de atividade física contínua moderada é o deslocamento ativo para a escola, através da caminhada ou de bicicleta, que tem sido amplamente ignorado em pesquisas sobre o tema. Embora a vida quotidiana inclua movimentos que muitas pessoas fazem a maior parte do tempo, nas ciências sociais a mobilidade quotidiana das pessoas tem sido relativamente negligenciado em favor do movimento de longa à grande escala e distância (Pooley, Turnbull, & Adams, 2005). Além disso, a maioria dos estudos têm-se centrado nas práticas e experiências da população adulta, existindo pouco conhecimento sobre as práticas de mobilidade do quotidiano das crianças, associado a este facto tem havido um aumento dramático do uso de veículos motorizados, incluindo o transporte da criança para a escola (Christensen, Mikkelsen, Nielsen, & Harder, 2011). Em comparação com a infância de seus avós, as crianças do continente europeu e norte-americanas estão sujeitos a maiores restrições nos seus movimentos diários Pooley et al. (2005), devido à crescente institucionalização da infância. As crianças e jovens que se deslocam maioritariamente de carro, tornam-se menos independentes, nas brincadeiras ao ar livre e viajar para destinos sem supervisão, para além, de perderem o contato com outros colegas e vizinhos, pode atrasar o seu desenvolvimento emocional e cognitivo, que retiram das relações sociais e da interação com ambiente construído (Brown, Mackett, Gong, Kitazawa, & Paskins, 2008). A Associação dos Médicos Britânicos declara que para muitas pessoas, a bicicleta poderá constituir o único meio de fazer regularmente um exercício moderado sem que para isso seja necessário mudar drasticamente os hábitos de vida. O risco de problemas coronários para uma pessoa que não faz

exercício físico regular atinge o mesmo nível que o de um fumador que consuma 20 cigarros por dia. Tão benéfica como a natação, a bicicleta é bastante mais fácil de praticar quotidianamente: não exige que se reserve uma faixa horária especial e o equipamento público necessário (as ruas) existe já em todo o lado e carece apenas de algumas adaptações. Dois trajetos de 15 minutos de bicicleta por dia são suficientes para ter um coração em boa saúde (Europeia, 2000). As crianças menos preparadas do que os adultos para escolher o seu itinerário em função das suas capacidades têm necessidade de ser orientadas, bem como de ordenamento ao longo de todo o seu trajeto. Os trajetos escolares merecem, portanto, uma atenção particular (e os pais e os alunos têm um papel a desempenhar no aconselhamento dos melhores ordenamentos possíveis). A cidade de Courtrai (Bélgica), vela de uma forma particular sobre estes trajetos e toma medidas especiais nas horas de ponta dos trajetos escolares (determinadas ruas são encerradas à circulação num sentido, são colocados polícias nos cruzamentos problemáticos). Resultado: 60% das deslocações dos alunos são efetuadas em bicicleta (Europeia, 2000). O caminho escolar está a abordar temas relacionados com a mobilidade e acessibilidade aos centros escolares de diversas populações. Para encontrar soluções e reverter a situação da mobilidade das crianças às escolas e mitigar os seus efeitos negativos, é necessário identificar as causas do problema. A este respeito, verificou-se que os principais fatores que influenciam a escolha das famílias no transporte dos alunos do ensino básico em Espanha está relacionado com os receios que as famílias têm para com as crianças andarem sozinhas, a distância de casa/escola e horas de pais que trabalham. Por conseguinte, o meio mais eficaz para inverter a situação é buscar soluções que envolvem esses fatores, a melhoria da confiança das famílias para um movimento autônomo a pé ou de bicicleta ou de fornecer alternativas para que ele se encaixe na sua organização diária (Martin Pérez, Jimenez, & Martinez, 2015). A cidade Espanhola de Pontevedra mudou nos últimos anos a configuração da cidade ao adotar como esquema de mobilidade ideal: o peão, a bicicleta, o transporte público e por último o carro, invertendo todas as situações atuais que dão prioridade ao carro, transporte público, bicicleta e só depois o peão.

Cooper, Andersen, Wedderkopp, Page, & Froberg (2005) reconhecem a viagem para a escola como uma oportunidade para as crianças atingirem a atividade física diária regular, mas estas, são cada vez mais transportadas para a escola. Não temos, neste momento uma perceção completa, de todos os fatores relacionados quanto às decisões sobre o modo de transporte, quer seja pelo filho, pai, comunidade ou escola, mas a promoção do deslocamento ativo para a escola deve ser considerada no contexto das preocupações reais e percebidos pelos pais. Esta informação é necessária em intervenções bem-sucedidas e sustentáveis que possam ser implementadas, onde importantes decisões políticas de transporte possam ser feitas, e onde projetos comunitários e escolares possam ser alterados(Tudor-Locke, Ainsworth, & Popkin, 2001).

No âmbito da política de promoção da mobilidade sustentável, o Governo decidiu constituir um Grupo de Trabalho, coordenado pelo IMTT, para elaborar o Plano Nacional de Promoção da Bicicleta e Outros Modos de Transporte Suaves. Mobilidade suave é assim entendida como os meios de deslocação e transporte de velocidade reduzida, ocupando pouco espaço e com pouco impacto na via pública e sem emissões de gases para a atmosfera como a simples pedonalidade ou a deslocação com recurso a bicicletas, patins, skates, trotinetas ou quaisquer outros similares, encarados como uma mais-valia económica, social, ambiental e alternativa real ao automóvel (Instituto da Mobilidade e dos Transportes, 2012).

Caraterização da amostra

Participaram 555 crianças, 45,8% do sexo masculino e 54,2% do sexo feminino (254M/301F) com 12,2 média de idades, de três escolas públicas do concelho de Braga. Os critérios de seleção dos sujeitos foram a participação nas aulas de Educação Física, não terem proble-

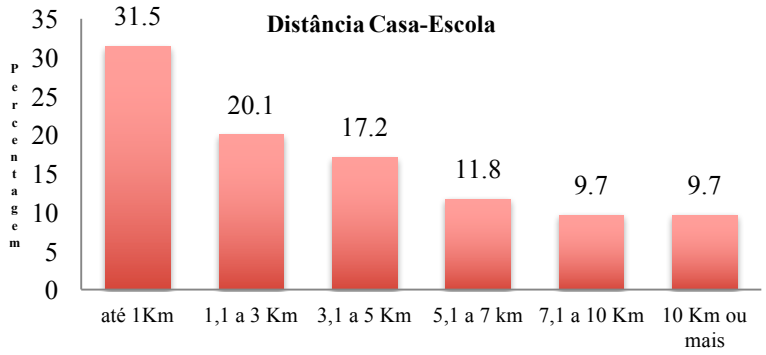
mas de saúde, o consentimento dos pais e a concordância do aluno. O questionário é anónimo e está autorizado com o n.º 0101600009, com a designação "O Transporte Ativo de Bicicleta nos Hábitos de Deslocação para a Escola", registado em 03-02-2014, aprovado pela DGE (Direção de Serviços de Projetos Educativos). Está aprovado também pelo Comité de Ética da Universidade do Minho. Este retrata hábitos de deslocação para a escola, nomeadamente o recurso ao transporte ativo de bicicleta como alternativa ao automóvel.

Procedimentos estatísticos

Para a análise estatística dos dados foi utilizado o programa SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences). A elaboração de gráficos foi através do programa informático Microsoft Office Excel 2010.

Apresentação de Resultados

Figura I



Na nossa amostra, 31,5% dos nossos alunos distam menos de 1km da escola e 37,3% moram até 5km.

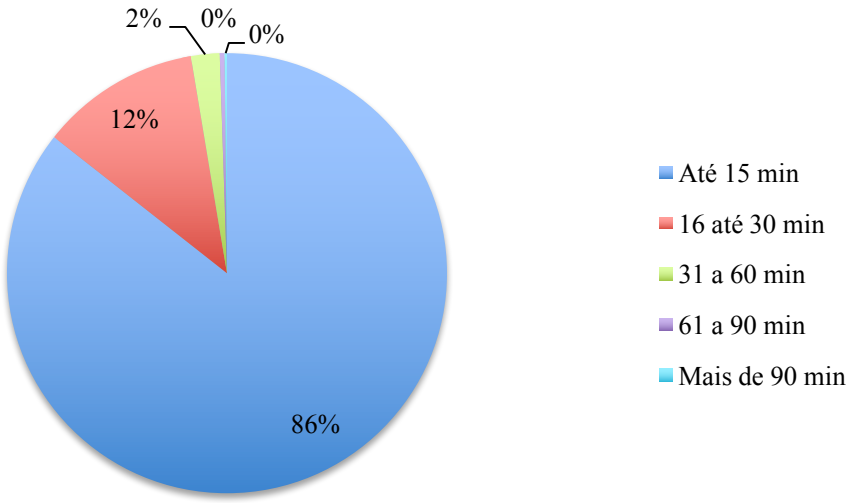
Tabela I - Distância casa escola e meio de transporte usado

	A pé	Auto-móvel	Auto-carro	Outro	Total	*p*
Até 1km	103	60	6	0	169	0
	19,3%	11,2%	1,1%	0,0%	31,6%	
1,1 a 3 km	18	72	18	0	108	
	3,4%	13,5%	3,4%	0,0%	20,2%	
3,1 a 5km	5	48	38	1	92	
	,9%	9,0%	7,1%	,2%	17,2%	
5,1 a 7km	0	23	40	0	63	
	0,0%	4,3%	7,5%	0,0%	11,8%	
7,1 a 10km	0	28	23	0	51	
	0,0%	5,2%	4,3%	0,0%	9,5%	
10km ou mais	0	36	16	0	52	
	0,0%	6,7%	3,0%	0,0%	9,7%	
Total	126	267	141	1	535	
	23,6%	49,9%	26,4%	,2%	100,0%	

P - Qui-quadrado de Pearson

Existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à distância e o principal meio de transporte. Os alunos que moram junto à escola (até 1km) deslocam-se na sua maioria a pé (19,3%). Para os que vivem entre 1,1 e 5km maioritariamente deslocam-se de automóvel ligeiro (22,5%) e os que vivem entre 5,1 e 7 km passam a deslocar-se maioritariamente de autocarro. As deslocações de bicicleta são inexistentes.

Figura II – Tempo médio gasto na deslocação para a escola



Grande parte da amostra (86,0%) alega que o tempo médio gasto na deslocação casa-escola é de aproximadamente quinze minutos.

Tabela II – Género/ Meio de Transporte

	A pé	Automóvel	Autocarro	Outro	Total
Masculino	59	128	65	1	253
	10,60%	23,10%	11,70%	0,20%	45,70%
Feminino	68	153	80	0	301
	12,30%	27,60%	14,40%	0,00%	54,30%
Total	127	281	145	1	554
	22,90%	50,70%	26,20%	0,20%	100,00%

O género feminino é o mais dependente do transporte motorizado.

Tabela III – Meio de Transporte/Idade

	A pé	Automó-vel	Auto-carro	Outro	Total
10 Anos	12	70	27	0	109
	2,2%	12,7%	4,9%	0,0%	19,8%
11 Anos	38	92	34	0	164
	6,9%	16,7%	6,2%	0,0%	29,8%
12 Anos	14	26	16	1	57
	2,5%	4,7%	2,9%	,2%	10,3%
13 Anos	53	79	46	0	178
	9,6%	14,3%	8,3%	0,0%	32,3%
14 Anos ou mais	10	12	21	0	43
	1,8%	2,2%	3,8%	0,0%	7,8%
Total	127	279	144	1	551
	23,0%	50,6%	26,1%	,2%	100,0%

Os mais novos são os mais dependentes do transporte motorizado (10,11,12 e 13 anos), só aos 14 anos ou mais é que passam a ir mais de autocarro para a escola.

Discussão

Para além da distância de casa à escola estar associada à opção do meio de transporte, de acordo com os resultados apresentados, condicionando a utilização do transporte ativo, público e particular, pensamos também que o acesso a um veículo de transporte como a bicicleta e o prazer na utilização do mesmo poderia funcionar como um incentivo para os alunos que moram mais próximos da escola, até 5km.

De facto, neste estudo as crianças que moram até 1Km deslocam-se mais a pé. Pelo contrário, Pereira, Silva, Monteiro, Farenzena, & Rosário (2013), no seu trabalho "transporte ativo nas rotinas de vida das crianças. Estudo em escola urbana" concluiu que 88,8% da sua população vive a 4km da escola, e desloca-se preferencialmente de carro, só uma pequena minoria se desloca a pé (21,2%). Silva, Lopes, and Silva (2007) no seu artigo sobre "Atividade física no deslocamento à escola e no tempo livre em crianças e adolescentes da cidade de João Pessoa, PB, Brasil" numa população de 7 a 12 anos, 70,4% dos estudantes deslocam-se de forma ativa. No mesmo artigo os estudantes de 10-12 anos eram mais ativos do que os de 7-9 anos em deslocamentos de 10-20 minutos. Dos estudantes que se deslocavam de forma passiva, 59% moram até 20 minutos da escola. A facilidade de acesso a obtenção veículos, assim como o crescimento do uso de transporte escolar, facilitou o transporte passivo.

Quanto à dependência dos pais para se deslocarem para a escola verificamos que ela decresce progressivamente com a idade. As crianças dos 10 aos 13 anos vão para a escola acompanhadas por um familiar e de automóvel, só pelos 14 anos é que as crianças começam a andar mais em transportes público. A Comissão Europeia (2000) revelou que cerca de 50% dos estudantes afirmam que o seu meio de transporte preferido para se deslocarem para a escola seria a bicicleta: uma vez que as distâncias entre o domicílio e a escola são geralmente bastante inferiores a 3 km (ou seja, cerca de 10 minutos em bicicleta), este desejo sadio deveria ser bastante mais satisfeito. Os jovens manifestam, deste modo, o seu desejo de exercer uma parte de autonomia e de independência, e as crianças de 10 a 16 anos constituem um grupo-alvo bastante promissor. Similarmente, a prevalência de inatividade física nos deslocamentos para a escola, foi significativamente maior entre os estudantes do primeiro ano do ensino médio (45,6%) em comparação com aqueles matriculados no segundo (40,1%) e terceiro ano (42%) (11). Silva et al. (2007) alegam que os estudantes mais jovens deslocavam mais de forma passiva à escola do que os mais velhos.

Quanto à utilização da bicicleta apesar de ser um transporte sustentável para distâncias de 1,1 a 5km ninguém o utiliza apesar de as crianças terem afirmado que possuem bicicleta e gostam de andar e vivermos num país com registo de dificuldades económica e com um clima temperado não foi registado nenhum caso. Uma escola secundária da periferia de Ipswich (Reino Unido) com cerca de 130 000 habitantes, e de 1 000 alunos, apresentou uma taxa de utilização da bicicleta nos trajetos escolares de 61%, apesar da taxa de utilização da bicicleta ser já de 45%, foram desenvolvidos esforços complementares tendo em vista reforçar esta proporção até atingir o resultado obtido para a bicicleta nos inquéritos efetuados junto dos alunos (Europeia, 2000).

Vários estudos têm demonstrado consistentemente que os jovens que caminham para a escola têm maior atividade física do que aqueles que viajam de carro. Cooper et al. (2005), reconhecem a viagem para a escola como uma oportunidade para as crianças atingirem a atividade física diária regular. Andar a pé ou de bicicleta para a escola para Timperio et al. (2006) parece contribuir para níveis mais altos de atividade física total e melhora a imagem corporal na juventude. Os alunos neste estudo moram preferencialmente a 1,1 km a 3km e usam o carro para se deslocar para a escola. Alves, Duarte, & Calcinha (2011), relatam num

estudo que está a ser desenvolvido em Castelo Branco, onde foram analisados padrões de mobilidade de alunos de 18 escolas numa faixa etária de 6 até 14 anos num total de uma população escolar de 3554 alunos. Para os mais jovens as viagens são essencialmente em carro (47,7%) no oposto os mais velhos têm escolhas de modo de viagem mais sustentáveis, principalmente a pé (46,6%). As deslocações de bicicleta são quase inexistentes, bem como em transporte público (4%). Uma pesquisa realizada na Grã-Bretanha revelou que 50% das crianças com idades entre 4 e 11 anos foram transportados regularmente para escola, estando dentro de uma milha de suas casas. McMillan (2007) acredita que nos últimos anos os deslocamentos ativos, a pé e de bicicleta diminuíram, pois a posse de carro próprio nas famílias aumentou. D'Haese, De Meester, De Bourdeaudhuij, Deforche, & Cardon (2011) comentam que até aos 1,5 km podemos optar por deslocamentos a pé e de bicicleta podemos alargar esta distância até aos 3km.

A distância para a escola não é propriamente uma barreira citada para ir e voltar da escola, já que estes afirmam que fazer o trajeto casa escola demora quinze minutos. Embora não haja consenso, a distância de 1 km ou distância percorrida em 15 minutos facilita o envolvimento com a atividade física. Os alunos cujas casas estão mais próximas da escola até 1km têm uma maior possibilidade de ir a pé (Loureiro, Matos, Santos, Mota, & Diniz, 2010). Pereira et al. (2013) referem no seu trabalho quanto à duração em minutos que os alunos demoram no percurso casa-escola, a maioria dos rapazes (50%) demora entre 5 a 10 minutos e as raparigas (46,7%) 5 minutos. As raparigas (42%) estão mais dependentes do autocarro ou carro para fazer as suas deslocações para a escola que os rapazes (34,8%). Segundo dados de Andersen et al. (2006) crianças e adolescentes que se deslocaram para a escola de bicicleta tiveram quase cinco vezes mais oportunidades de estar no quartil superior para a aptidão do que os jovens que caminhavam ou utilizavam meios de transporte motorizados.

Conclusão

Os dados destes estudos indicam que os alunos vivem próximo da escola, verificado pela distância e tempo gasto no trajeto e dão preferência como meio de transporte ao automóvel, seguido a pé e depois autocarro.

Apesar de a literatura indicar que crianças que usam formas ativas de transporte para a escola, podem acumular cerca de 20 minutos adicionais de atividade física moderada a vigorosa por dia durante a semana e consequentemente gastar mais kcal/dia do que os jovens que são levados para a escola, de carro ou autocarro. Andar a pé para a escola está associado com maior atividade física em crianças. Substituindo as viagens motorizadas podem resultar uma redução na atividade física em geral.

A faixa etária que fica mais pendente da autonomia parental são os alunos mais pequenos (10 aos 13 anos) assim como o género feminino.

Aumentar as taxas de deslocação ativa promete benefícios para a saúde das gerações futuras. A curto prazo, projetar programas eficazes baseadas em evidências exigirá uma investigação de alta qualidade para identificar com precisão os preditores da comutação ativa, incluindo a comunidade, escola e família (Davison, Davison, Reed, Halden, & Dillon, 2002). Aspetos como a falta de ciclovias no trajeto à escola, ausência de locais apropriados para colocar a bicicleta e a restrição de sinalização nas ruas têm dificultado o uso desse transporte. Outra barreira que limita o deslocamento ativo é a insegurança do trânsito e o desrespeito nas faixas de pedestre.

Bibliografia

Alves, R., Duarte, S., & Calcinha, M. (2011). Travel to school and urban structure in medium and small sized cities: a case study of Castelo Branco. *Urban Transport XVII: Urban Transport and the Environment in the 21st Century, 116*, 341.

Andersen, L. B., Harro, M., Sardinha, L. B., Froberg, K., Ekelund, U., Brage, S., & Anderssen, S. A. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *The Lancet, 368*(9532), 299-304.

Brown, B., Mackett, R., Gong, Y., Kitazawa, K., & Paskins, J. (2008). Gender differences in children's pathways to independent mobility. *Children's Geographies, 6*(4), 385-401.

Christensen, P., Mikkelsen, M. R., Nielsen, T. A. S., & Harder, H. (2011). Children, mobility, and space: using GPS and mobile phone technologies in ethnographic research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1558689811406121.

Cooper, A. R., Andersen, L. B., Wedderkopp, N., Page, A. S., & Froberg, K. (2005). Physical activity levels of children who walk, cycle, or are driven to school. *American journal of preventive medicine, 29*(3), 179-184.

D'Haese, S., De Meester, F., De Bourdeaudhuij, I., Deforche, B., & Cardon, G. (2011). Criterion distances and environmental correlates of active commuting to school in children. *Int J Behav Nutr Phys Act, 8*(1), 88.

Davison, P., Davison, P., Reed, N., Halden, D., & Dillon, J. (2002). *Children's attitudes to sustainable transport*: Scottish Executive, Social Research.

Europeia, U. (2000). *Cidades para bicicletas, Cidades de Futuro*.

Instituto da Mobilidade e dos Transportes, I. P. e. G. d. P., Inovação e Avaliação. (2012). *Plano de promoção da bicicleta e outros modos suaves (2013-2020).*

Loureiro, N., Matos, M. G., Santos, M. M., Mota, J., & Diniz, J. A. (2010). Neighborhood and physical activities of Portuguese adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 7*(1), 33.

Martín, P. P., Pérez, G. P., Jimenez, P. M., & Martinez, M. V. (2015). *Guía Para La Implementacíon de Rutas Escolares a pie Apoyadas en una Herramienta Tecnológica*.

McMillan, T. E. (2007). The relative influence of urban form on a child's travel mode to school. *Transportation Research Part A: Policy and Practice, 41*(1), 69-79.

Pereira, B. O., Silva, I. P., Monteiro, R. J. F., Farenzena, R., & Rosário, R. (2013). *Transporte ativo nas rotinas de vida das crianças: estudo em escola urbana*. [conferenceObject].

Pooley, C. G., Turnbull, J., & Adams, M. (2005). *A mobile century?: changes in everyday mobility in Britain in the twentieth century*: Ashgate Publishing, Ltd.

Silva, K. S. d., Lopes, A. d. S., & Silva, F. M. d. (2007). Atividade física no deslocamento à escola e no tempo livre em crianças e adolescentes da cidade de João Pessoa, PB, Brasil. *Rev Bras Ciênc Mov, 15*, 61-70.

Timperio, A., Ball, K., Salmon, J., Roberts, R., Giles-Corti, B., Simmons, D., . . . Crawford, D. (2006). Personal, family, social, and environmental correlates of active commuting to school. *American journal of preventive medicine, 30*(1), 45-51.

Tudor-Locke, C., Ainsworth, B. E., & Popkin, B. M. (2001). Active commuting to school. *Sports Medicine, 31*(5), 309-313.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Bianca Andreatta Scotta[1]
Rodrigo Lema Del Rio Martins[2]

Resumo

O objetivo desse artigo é visualizar como o consumo produtivo das crianças ressignificam/direcionam as práticas pedagógicas empreendidas por bolsistas do Pibid/EF/Ufes na Educação Infantil. A Pesquisa-Ação Colaborativa (Ibiapina, 2008) é o método adotado nesta pesquisa, realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES/Brasil, por um período de seis meses. Os dados foram produzidos por meio da observação participante, sistematizada em diário de campo, narrativas dos bolsistas do Pibid e imagens iconográficas. Verificamos que as práticas dos bolsistas, construídas na colaboração entre os sujeitos da Educação Básica (Infantil) e da Universidade, convergiram com a concepção de infância adotada pelo referido programa, pois consideraram as crianças como produtoras de cultura e protagonistas nos seus processos de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Introdução

A inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil se ampliou nas duas últimas décadas no Brasil. Isso se deve, em parte, à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a Educação Física como componente curricular obrigatório dessa etapa de ensino. Soma-se a isso, a "Lei do Piso Salarial - nº 11.738/2008", que designa 1/3 da carga horária dos professores para atividades extracurriculares. Para atender a essa demanda imposta, disciplinas como Artes e Educação Física vêm sendo inseridas na Educação Infantil de alguns municípios brasileiros, como forma de garantir às professoras com formação em pedagogia, horários de planejamento, reproduzindo de maneira irrefletida o que ocorre no Ensino Fundamental (Martins, 2015). Ao direcionarmos o olhar para DCNEI (Brasil, 2013) e para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2016), documentos oficiais que orientam o trabalho educativo na primeira etapa da Educação Básica, percebemos a importância da linguagem corporal, das interações e das brincadeiras nas intervenções pedagógicas com as crianças pequenas.

Dada a centralidade do corpo/movimento nos processos pedagógicos desenvolvidos na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Física vem se consolidando e ampliando a sua presença nesse contexto, sobretudo, por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas, que buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas a sua educação (Martins, Scottá & Mello, 2016).

Apesar da ampliação da presença da Educação Física na Educação Infantil, muitos são os desafios para consolidação de práticas pedagógicas desse componente curricular em consonância com as orientações pedagógicas para essa etapa da Educação Básica, que concebem as crianças como "sujeitos de direitos", produtoras de cultura e protagonistas dos seus próprios processos de desenvolvimento e socialização. Essas orientações, expressas, sobretudo, nas DCNEI e na BNCC buscam superar modelos "escolarizantes/conteudistas," presentes nos Ensinos Fundamental e Médio, e pretendem afirmar uma pedagogia para a pequena infância sensível aos interesses e necessidades das crianças.

Em sentido oposto a essa concepção, ainda prevalecem na Educação Infantil representações e práticas pedagógicas que enxergam a criança como um "ser universal", que possui princípios fixos de desenvolvimento, determinados pela maturação biológica do organismo (Dahlberg, Moss & Pence, 2003) e que precisam ser "preenchidos" pelo adulto, para que possam alcançar a sua maturidade. Nessa perspectiva, elas são sempre um "vir a ser", constituindo-se como "[...] alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos" (Sarmento, 2008, p. 19). As crianças são representadas pela sua negatividade, ou seja, por um conjunto de procedimentos que negam as suas ações, suas capacidades e autorias, sob o argumento de que são incompetentes para agir e pensar sobre si mesmas.

A fim de, superar um modelo de intervenção e de concretizar práticas pedagógicas convergentes com as concepções de infância e de criança propugnadas pelas DCNEI (e BNCC), o Pibid/EF/Ufes adota, em seus processos formativos, práticas que consideram a centralidade das crianças. Todavia, para a concretização dessas práticas, há grandes desafios de caráter teórico-metodológicos, pautados na incorporação dos interesses e necessidades das crianças na intervenção pedagógica do professor, valorizando, desse modo, o protagonismo infantil.

Os interesses e necessidades revelam-se, especialmente, nas práticas cotidianas das crianças, no consumo produtivo que elas fazem dos bens culturais[1] que lhes são apresentados, pois, como nos mostra Certeau (1994), os praticantes do cotidiano não internalizam passivamente a cultura, já que há uma estética da recepção, que demarca formas singulares e criativas de apropriação cultural. Voltando o olhar para as crianças especificamente, Corsaro (2009) denominou o processo de ressignificação cultural feito por elas, como "reprodução interpretativa". A partir dessa leitura pretendemos visualizar a possibilidade, por meio do consumo produtivo que as crianças realizam dos bens culturais, apontar pistas para efetivar práticas pedagógicas da Educação Física centradas nos pressupostos teóricos em que se baseia o Pibid/EF/Ufes.

Metodologia

Adotamos a Pesquisa-Ação Colaborativa (Ibiapina, 2008) para discutir as ações empreendidas pelo Pibid/EF/Ufes na formação de professores de Educação Física para a Educação Infantil. Nessa perspectiva, muito mais do que coletar dados, o pesquisador estabeleceu uma relação colaborativa de troca de experiências com os bolsistas de iniciação à docência e com o professor-supervisor[2], para que o programa alcançasse êxito em suas metas. A Pesquisa-Ação Colaborativa teve um papel central neste trabalho, pois potencializou a produção de conhecimentos e a formação de professores.

Como forma de qualificar as intervenções pedagógicas dos bolsistas de ID e do professor-supervisor, cooperando diretamente nos planejamentos e nas intervenções pedagógicas desenvolvidas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Ocarlina Nunes Andrade, localizado no bairro São Cristóvão em Vitória/ES/Brasil, conveniado ao programa. Permanecemos durante seis meses no cotidiano dessa instituição (julho a dezembro de 2014), as observações e intervenções ocorreram uma vez por semana, às quintas-feiras, totalizando, 40 encontros (24 aulas e 16 planejamentos. Participaram desta pesquisa seis bolsistas de iniciação à docência do Pibid, divididos nos seguintes grupos da Educação Infantil: dois bolsistas no Grupo IV (crianças de 3 e 4 anos); dois bolsistas no Grupo V (crianças de 4 e 5 anos); e dois bolsistas no Grupo VI (crianças de 5 e 6 anos), o professor-supervisor e o pesquisador.

Na produção dos dados, utilizamos a observação participante das aulas, que foi registrada em diário de campo. Nesse processo, direcionamos uma atenção especial à *enunciação*,[3] caracterizada pela "fala em ato", sendo a maneira com que as crianças se pronunciavam e se posicionavam na interação com outras crianças e com os adultos. Utilizamos também, as narrativas dos bolsistas captadas principalmente nas reuniões, registros fotográficos, para retratar as práticas pedagógicas desenvolvidas. No processo de análise, os dados produzidos nessas diferentes fontes foram triangulados e articulados aos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano.

[1]Consideramos como bens culturais, as manifestações das crianças nas aulas, atravésés de brinquedos cantados, brincadeiras historiadas, jogos, dentre outras.

[2] Professor-supervisor, no contexto do Pibid, atua conjuntamente com os bolsistas de iniciação à docência.

[3] Para Certeau (1994), a enunciação, é dada como a fala em ato, ou seja as apropriações que os sujeitos fazem da cultura do mundo ordinário.

Apresentação e análise dos dados

O subprojeto do Pibid/EF/Ufes, focaliza a formação de professores inseridos nos cotidianos da Educação Infantil. Assumindo uma concepção de infância convergente com os pressupostos preconizados pela Sociologia da Infância, que considera as crianças como atores sociais plenos, produtores de culturas e protagonistas dos seus próprios processos de socialização (Sarmento, 2013).

Nas reuniões de planejamento do programa, que precederam as intervenções pedagógicas, ocorreram diversas discussões sobre essa concepção de infância e sobre as possibilidades de materialização de práticas pedagógicas. A concepção de infância adotada pelo Pibid/EF/Ufes está em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2013, p. 93), ao considerar que as crianças precisam ser enxergadas de forma holística que integra as os aspectos motores, cognitivos, linguísticos e afetivos, além disso, "[...] Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias"

Mesmo seguindo essas orientações, algumas dúvidas surgiram entre os bolsistas e o professor-supervisor: de que forma o protagonismo se manifesta no cotidiano da Educação Infantil? Como esse protagonismo pode orientar práticas pedagógicas centradas nas crianças? A fim de superar esses desafios, os bolsistas recorreram ao conceito de consumo produtivo, formulado por Certeau (1994). Para esse autor, os praticantes do cotidiano,[4] não absorvem passivamente os produtos culturais que lhes são apresentados, pois eles imprimem as suas marcas particulares à cultura mediada pela escola. Sobre essas produções infantis que os integrantes do Pibid/EF/Ufes dirigiram a sua atenção, considerando-as como pistas fundamentais para construir intervenções pedagógicas centradas no protagonismo das crianças.

Para Corsaro (2008) conhecer as crianças, o que pensam acerca do mundo e seus desejos, implica uma sensibilidade de tal ordem, que exige um movimento de observação e questionamento necessário para:

> [...] articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica também, uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, sem torná-lo uma via de mão dupla onde trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações, provocar saltos dos conhecimentos.

Estar atento ao que as crianças falam e produzem em suas relações de pares e com os adultos, permite perceber os consumos produtivos que elas realizam nas aulas de Educação Física. Esse consumo se evidenciou em vários momentos ao longo das aulas, pois constantemente as crianças ressignificavam e transformavam aquilo que era proposto pelo professor-supervisor, pelos bolsistas e também pelo pesquisador, como demonstram as seguintes narrativas:

[4] No caso específico deste estudo, as crianças.

> [...] as crianças deveriam se pendurar na corda imitando o Tarzan, conforme a orientação dos bolsistas. Porém as crianças criaram variadas formas de se balançar. As crianças viram os seus colegas fazendo o movimento de maneira diferente e começaram a imitá-las. Os bolsistas notaram que elas estavam criando um jeito de sentar na corda e formar um balanço, assim, junto com o professor-supervisor, propuseram amarrar a ponta, formando um "balanço" alternativo com a corda (Diário de Campo, Grupo IV, dia 30-10-2014). Como na aula anterior, os alunos deveriam se pendurar na corda para atravessar um determinado percurso. Contudo, um aluno começou a segurar nas duas cordas que eram colocadas lado a lado. Um dos bolsistas, ao observar essa cena, falou: "Vamos fazer igual ao nosso coleguinha, olha que legal! Ele se pendura segurando nas duas cordas". Depois desse comentário, toda a turma aderiu à ideia do colega (Diário de Campo, Grupo IV, dia 13-11-2014).

A partir das passagens retiradas do diário de campo, podemos perceber como se mostra o consumo produtivo que as crianças imprimiram às atividades propostas nas aulas de Educação Física. Os infantis não se contentaram apenas em reproduzir aquilo que foi recomendado pelos adultos, mas se empenharam em demarcar a sua autoria como sujeito social ativo, que se relaciona com a cultura transformando-a. Essas passagens demonstram como as crianças transformaram os bens culturais que lhes foram apresentados, criando e recriando variadas formas de se balançar. Com a ressignificação dessas manifestações culturais, as crianças se apropriaram das diversas formas tipicamente humanas em um processo de consumo produtivo (Certeau, 1994), na qual fixam suas marcas, tornando-se protagonistas do seu próprio processo de socialização e desenvolvimento.

O conceito de consumo produtivo converge com a ideia de reprodução interpretativa, estabelecida por Corsaro (2009), que se refere ao processo de apropriação criativa que a criança pequena efetua do mundo adulto, de forma a atender aos interesses próprios de sua categoria geracional. As crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e para a mudança cultural.

Ao percebermos que esse tipo de comportamento era recorrente nas aulas e se constituía como uma atitude "transgressora", no sentido defendido por Finco (2004) em que as crianças "[...] ao encontrarem espaço para a transgressão, vão além dos limites do que é predeterminado" (p. 89), já que elas possuem outros critérios para escolher do que e com quem brincar. Passamos a ouvir e incorporar os desejos e opiniões dos infantis nas aulas seguintes. Nesse sentido, as intervenções começaram a ser estruturadas em sintonia com as criações das crianças e as relações com os bolsistas, com o professor-supervisor e o pesquisador, passou a ser uma relação de parceria, respeito e diálogo entre os adultos e as crianças.

Para Corsaro (2009) "[...] as crianças desejam conquistar o controle sobre as suas vidas e desafiar o poder dos adultos" (p. 149). O cotidiano foi considerado como um espaço de produção coletiva, em que as táticas[5] efetuadas pelas crianças, ante as estratégias[6] mobilizadas pelos bolsistas, se constituíram como pontos centrais para desencadeamento de novas intervenções. Desse modo, as ações de "fuga" das crianças, foram concebidas em nossos planejamentos como *pistas,*[7] que permitiram "[...] remontar a realidade complexa não experimentável diretamente" (Ginzburg, 1989, p. 152). A partir da linguagem corporal, as crianças conseguem dar visibilidade aquilo que lhes parece fazer mais sentido. Os seus interesses e desejos podem ser observados nas formas astuciosas com que eles se comportaram diante das atividades planejadas pelos adultos. Assim, as transgressões das crianças, foram interpretadas como "pistas preciosas" para estruturação de intervenções centradas nos seus interesses. Para Finco e Oliveira (2011):

> Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para expressão dos seus desejos. Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto [...] (p. 72).

Com base nessas pistas/transgressões, mediado pelo consumo produtivo presente nos jogos e nas brincadeiras, refletimos com os bolsistas e com o professor-supervisor sobre a necessidade de estarmos atentos aos indícios presentes na espontaneidade das brincadeiras das crianças. Sendo assim, problematizamos com os envolvidos acerca da relevância de se reconfigurar as aulas, no sentido de conferir uma maior liberdade de ação para as crianças e permitir que elas expressassem corporalmente e verbalmente os seus desejos, notando como incidem sobre as práticas pedagógicas dos bolsistas. O excerto abaixo denota como os bolsistas, o professor-supervisor e o pesquisador reorientaram as suas intervenções pedagógicas, no sentido de acolher e potencializar as produções infantis:

> A bolsista iniciou a aula de uma maneira muito interessante, ao invés de demonstrar para as crianças como se realizava a atividade, ela perguntou se alguma criança poderia mostrar para os colegas como superar os desafios propostos no circuito. Uma criança pediu para demonstrar, sem saber qual seria a ordem do circuito com auxílio do professor-supervisor e do pesquisador. Os bolsistas permitiram que ela explorasse o circuito por meio dos materiais que se encontravam no local, deixando-a vivenciar

[5] Tática, para Certeau (1994), é a arte do mais fraco, a maneira subversiva e astuciosa sob as quais os indivíduos instituem as suas ações nas relações assimétricas de poder.

[6] Estratégia, Certeau (1994), é a ação institucionalizada que emerge nas relações assimétricas de poder, imposta pelo detentor da autoridade constituída e exercida num lugar próprio.

[7] Para Ginzburg (1989), o cotidiano oferece pistas que auxiliam na compreensão dos fenômenos realidade, ele denomina essa percepção de *método indiciário*.

> aquele ambiente de maneira autônoma, sem uma ordem previamente definida. (Diário de Campo, Grupo VI, 2-10-2014).

A Imagem 1, apresentada a seguir, ratifica a ideia contida na narrativa anterior. Ao perceber que uma menina realizou o rolamento de costas, diferentemente do que havia sido pensado para as crianças, o bolsista que conduzia a atividade valorizou esse ato e perguntou para a turma: "A nossa coleguinha fez o rolamento de costas, quem sabe fazer igual a ela?". No momento em que ele faz essa indagação, a criança que produziu o rolamento ficou bastante eufórica, mostrando para os coleguinhas que ela sabia fazer o movimento de um modo inovador, "inventado" por ela. Em nossa compreensão, esse reconhecimento do protagonismo é muito importante para as crianças, pois elas estão descobrindo as limitações e as possibilidades do seu corpo e essas produções culturais geram uma oportuna troca de experiências entre elas.

Imagem 1 – Criança realizando o rolamento de costas

Fonte: Arquivos do pesquisador

Na intenção de potencializar as produções infantis, os bolsistas oportunizaram práticas com brinquedos, sem que houvesse um direcionamento por parte dos adultos. As crianças, em suas relações interpessoais, estabeleceram apropriações criativas e autônomas com os brinquedos ofertados, como se observa na seguinte narrativa:

> Na aula foram disponibilizadas bolas para que as crianças jogassem da maneira que quisessem com os seus colegas. Não houve nenhum tipo de direcionamento dos bolsistas. Parte das crianças brincava de futebol, duas alunas repetiam a brincadeira da aula passada, a "galinha do vizinho". Outros grupinhos se reuniam livremente para tramarem joguinhos com a bola e assim aconteceu a aula, de maneira pouco diretiva e propícia para as crianças exporem seus gostos e experiências (Diário de Campo – Grupo IV, 23/10/2014).

Apesar de a atividade relatada ser considerada uma "aula livre", ela não exime, em nenhum momento, o planejamento do professor no sentido de atribuir protagonismo às crianças, pois nessas circunstâncias que as crianças vão se apropriar de vivências anteriores para produzirem novas interpretações culturais. De acordo com Borba (2007):

> [...] a brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se

> engajarem em grupos de pares [...]. Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo, que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo (p. 41).

Essa socialização das crianças pequenas, sem regras previamente impostas, pode significar um espaço privilegiado para o convívio com os seus pares, um momento impar para desencadear atitudes criativas e autônomas. Nesse convívio, as crianças constroem suas identidades e partilham os seus interesses e expectativas em relação às brincadeiras. O professor, nesse tipo de situação, assume uma postura de mediador, potencializando as experiências construídas pelas crianças.

Notamos que aos poucos os bolsistas foram incorporando nas aulas as opiniões das crianças, aprendendo a lidar, a cada dia, com as adversidades que apareciam na busca de práticas centradas no protagonismo dos infantis. Além das experiências práticas, essa busca também ocorreu nas reuniões de planejamento e de avaliação. Nessas ocasiões, numa ação colaborativa com os pesquisadores, os bolsistas refletiam sobre os impasses que sentiam nas intervenções e, coletivamente, buscavam possibilidades de ações para as próximas aulas. Notamos que esse compartilhamento se tornou muito importante, pois os sujeitos estavam em diferentes níveis de formação.[8] As seguintes narrativas demonstram alguns compartilhamentos que ocorreram nesses encontros:

> Hoje minha aula foi péssima, as crianças não interagiram, ficaram muito dispersas, correndo e brincando de outras coisas que não estavam relacionadas ao tema da aula e eu achei que tudo deu errado (Bolsista que atuou com o Grupo IV).

> Essa aula eu achei que deu certo, pois os alunos estavam sempre interagindo, notei que eles viam como deveria ser feito e adaptavam ao seu modo, dançando como conseguiam, e tentando imitar e recriar o que viam no vídeo (Bolsista que atuou com o Grupo V).

Percebemos que os bolsistas apresentavam certa insegurança nas aulas, principalmente se tiveram êxito em relação ao que foi planejado, se tinham considerado os desejos das crianças na atribuição de protagonismo às suas práticas, pois muitas vezes essas situações passavam despercebidas. O professor-supervisor atuava sempre como mediador, auxiliando em todo o processo, como na produção dos planos de aula, nas intervenções, na definição dos materiais didáticos e dos espaços a serem utilizados, na identificação dos pontos positivos e negativos das intervenções e ainda sobre novas possibilidades de ação pedagógica a partir das práticas das crianças, vendo que nesse processo o pesquisador também atuava de forma colaborativa, ampliando ainda mais o olhar dos bolsistas.

Também ocorreram reuniões semanais na Universidade, em que todos participantes do Pibid (coordenadores de área, professores-supervisores, pesquisador e bolsistas) discutiam e expunham as suas experiências pedagógicas, sinalizando encaminhamentos para as próximas intervenções e, ratificando a dimensão formativa prevista pela concepção metodológica adotada neste estudo. Aos poucos foi sendo perceptível a mudança de atitude

[8] O grupo de bolsistas era composto por alunos de diferentes períodos da graduação: 2º, 4º e 6º períodos. Além disso, havia a presença do pesquisador e do professor-supervisor, que fomentavam essas reflexões.

dos bolsistas nas intervenções e, cada vez mais, uma mudança de postura perante as crianças, passando a considerá-las capazes de produzir cultura com seus pares. Esse processo ocorreu a partir da relação colaborativa entre os sujeitos envolvidos, denotando a importância da ação coletiva nos processo formativos. Para Esteban e Zaccur (2002), trata-se de um movimento que exige uma postura crítica por parte dos docentes, no qual:

> [...] tanto o crescimento individual, quanto coletivo, é resultante da troca de reflexões sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um. Um trabalho individualizado dificulta a crítica, pois a ausência do outro impede o confronto e a recriação de ideias [...]. Este movimento dá condições para que cada um se fortaleça como sujeito e, no coletivo, torne-se mais competente para formular alternativas viáveis de transformação do real (p. 23).

Devido aos limites espaciais do artigo, não focalizamos todas as experiências observadas no período em que estivemos inseridos no campo. Nesse sentido, tivemos que optar por alguns dados e "abrir mão" de outros. Entretanto, pudemos constatar que as crianças, como sujeitos sociais competentes em seus mundos de vida, reelaboram constantemente a cultura mediada pela escola. A identificação e a valorização dessas produções culturais infantis constitui o caminho para efetivação de práticas pedagógicas centradas no protagonismo das crianças.

Considerações Finais

Analisamos o consumo produtivo que as crianças fizeram dos bens culturais que lhes era ofertado nas aulas de Educação Física, a fim de, apontar pistas para efetivar práticas pedagógicas centradas nos pressupostos teóricos em que se baseia o Pibid/EF/Ufes. Constatamos que os bolsistas desenvolveram intervenções pedagógicas centradas no protagonismo infantil, pois consideraram o consumo produtivo que as crianças fizeram das brincadeiras trabalhadas nas aulas de Educação Física em um CMEI de Vitória/ES. Essas produções infantis, reveladas nas práticas das crianças, ofereceram subsídios para o estabelecimento de intervenções pedagógicas pautadas nos seus interesses, necessidades e possibilidades.

Neste estudo buscamos contribuir para aproximação entre a concepção de criança expressa nos documentos oficiais e as práticas educativas promovidas pelos adultos, sinalizando algumas possibilidades de identificar e valorizar o protagonismo das crianças nas intervenções pedagógicas com elas. Nesse processo, constatamos a importância das práticas infantis, que não se deixam aprisionar pela lógica adultocêntrica e se constituem como canal privilegiado para compreensão das racionalidades das crianças. Chamamos atenção para o olhar sensível dos adultos sobre essas práticas, que se manifestam por diferentes linguagens, sobretudo, pela corporal e que denotam maneiras específicas de produção cultural das crianças.

A perspectiva trabalhada pelo Programa de escutar as crianças e atentar para as suas indicações, tinha como foco garantir nos planejamentos das aulas seguintes, adequação aos seus interesses e necessidades. Entendendo que as crianças são sujeitos de direito, produtoras de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização, a proposição de novas práticas pedagógicas buscava respeitar os seus anseios. Constatamos assim, que o protagonismo infantil emerge do reconhecimento das práticas cotidianas empreendidas pelas crianças. Quando percebidas pelo adulto docente, essas produções infantis potencializam as ações pedagógicas e denotam os desejos e interesses manifestos, corporal e verbalmente por elas.

O protagonismo infantil se constituiu como o propósito principal das aulas planejadas pelos bolsistas e pelo professor-supervisor. Esse protagonismo se revelou nas ações *táticas* empreendidas pelas crianças e essas ações geravam debates nos planejamentos na escola e nos momentos formativos do Programa, procurando incorporá-las, metodologicamente, no repertório das novas *estratégias* das aulas de Educação Física no CMEI.

Por fim, gostaríamos de apontar para a necessidade de estudos, que mobilizem outros pressupostos teóricos e metodológicos para a compreensão do protagonismo infantil. Sem a pretensão de esgotar as possibilidades, neste estudo, sinalizamos apenas, alguns caminhos para concretização dessa intenção.

Referências

Brasil. (1996). Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.* Brasília, DF: MEC, SEB.

_____(2013). Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB.

_____(2016). Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.* Brasília, DF: MEC, SEB.

Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano*. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Corsaro, W. (2005). A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.,* 26(91), 443-464.

Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In MULLER, F.; Carvalho, A. M. A (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo, SP: Cortez.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Esteban, M. T., & Zaccur, E. (2002). A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção***.** (pp. 15-31). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Finco, D., & Oliveira, F. (2011). A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In Faria, A. L. G., & Finco, D. (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. (pp. 55-80). Campinas: Autores Associados.

Ibiapina. I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora.

Martins, R. L. R. (2015). *O PIBID e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

Martins, R. L. R; Scottá, B. A.; Mello, A. S. (2016). Pibid, Educação Infantil e Educação Física: práticas pedagógicas centradas nas crianças. *Nuances,* 27(1), 46-66.

Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In Sarmento, M. J.; Gouvea, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância*: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes.

Sarmento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In ENS, R. T., & GARANHANI, M. C. (Org*.). Sociologia da Infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA ÓTICA DAS CRIANÇAS

Camila Asato Ohouan[1]

Resumo

Este trabalho traz a análise de algumas observações realizadas na pesquisa de mestrado[2], realizada em escola pública de Educação Infantil, no município de São Bernardo do Campo (estado de São Paulo - Brasil), na qual também atuo como coordenadora pedagógica. Numa abordagem qualitativa, realizei observações dos momentos de brincadeira na escola para compreender, a partir da ótica das crianças, como elas vivenciam as relações de gênero. Esta pesquisa se vincula à área de estudos de gênero e para perceber a criança como protagonista da ação houve aproximação teórica com os autores da área da Sociologia da Infância. Os resultados mostraram que os meninos e meninas participantes desta pesquisa transitavam pelas brincadeiras em alguns momentos com polarização das expectativas de gênero muito clara (brincadeiras de menino versus brincadeiras de menina) e em outros com fronteiras que não se fixavam (como no caso das brincadeiras de super-heróis e salão de beleza). Enquanto em algumas situações era clara a ruptura das expectativas sociais de gênero nas brincadeiras entre as crianças, em outras eram tão sutis que poderiam passar desapercebidas. Conclui-se, então, que nas situações de brincadeira as crianças não só reproduzem, mas também rompem e ressignificam padrões de gênero esperados.

Palavras-chave

relações de gênero; Educação Infantil; infância.

[1] Coordenadora pedagógica em escola de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo (PMSBC), Brasil.

camila.asato@gmail.com

[2] A dissertação foi defendida e aprovada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) em 2015

Introdução

A pesquisa apresentada neste artigo foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil, no município de São Bernardo do Campo (estado de São Paulo - Brasil). Foram feitas observações dos momentos de brincadeira de uma turma de crianças de 5 anos de idade.
A escola em que ocorre a pesquisa é a mesma em que atuo como coordenadora pedagógica desde 2010.
Fazer a pesquisa no mesmo ambiente de trabalho, considerando também a posição hierárquica, pode gerar um senso de vigilância e controle do trabalho do professor ou de policiamento da ação das crianças. Ao mesmo tempo, em que há pontos positivos, como a facilidade da entrada no campo para a investigação, o conhecimento adquirido do funcionamento e das práticas da escola, o vínculo já formado com as crianças. Rockwell (1987) explica que a escolha do local para a investigação precisa corresponder às perguntas e perspectivas da investigação, e, além disso, deve pesar também a possibilidade de acesso e aceitação.
Considerando que o objeto da pesquisa são as interações que as crianças constroem entre si e com o brinquedo, com o recorte das relações de gênero, optei por uma abordagem qualitativa de pesquisa, com inspiração etnográfica, sendo o principal meio de investigação a observação com registro em caderno de campo.
De acordo com Ludke e André (2012, p. 26):

> A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Não imaginava ser tão difícil o distanciamento do meu papel de coordenadora. No início da pesquisa, as observações registradas constavam atividades e não interações entre as crianças. Procurei, então, firmar-me na máxima da antropologia "*estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho*", conforme explica Gilberto Velho (1978, p. 128):

> posso estar acostumado, como já disse, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar; a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, grosso modo, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isso não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos.

Compreender a lógica das relações constituiu-se, portanto, o meu grande desafio, fazendo o movimento de distanciar-me da posição de coordenadora pedagógica e aproximar-me cada vez mais da posição de pesquisadora.
Desta forma, procurei interagir com as crianças com muito cuidado. De início eu evitava conversar, interagir, perguntar, orientar. Com o tempo, fui percebendo que algumas perguntas me ajudavam a compreender melhor a interação entre as crianças e as situações observadas.
Para conseguir progressivamente captar com qualidade as vozes, as ações e os olhares das crianças, foi necessária também maior aproximação teórica com os estudos de gênero e com autores da área da Sociologia da Infância.

Desnaturalizando gênero

Historicamente temos reproduzido a cultura da família patriarcal, na qual o homem tem autoridade sobre mulher e filhos no âmbito familiar, permeando também a organização social, econômica e política. O movimento feminista que surge no século XVIII em torno do direito das mulheres ao voto e à educação, foi o primeiro movimento social que ganhou voz para contestar esta organização e buscar uma nova identidade feminina.

A partir dos anos de 1960 houve uma explosão do movimento, conhecida como "segunda onda" e durante as décadas seguintes, foi ganhando ainda mais visibilidade no campo acadêmico, devido uma maciça entrada da mulher de setores médios no mercado de trabalho (ainda que com salários menores e más condições de trabalho), gerando importantes consequências no âmbito familiar.

Atualmente, a participação das mulheres no orçamento doméstico é decisiva, e, segundo Castells (1999) a ideia de que o provedor deveria gozar de privilégios ficou totalmente abalada. As mulheres assumem múltiplas jornadas e reivindicam mudanças na estrutura familiar. Segundo o autor, forma-se um terreno fértil para receber as sementes das ideias feministas.

Um marco nos estudos de gênero é a publicação, em 1988, do artigo "Gênero: uma categoria útil para a análise histórica", de Joan Wallach Scott (1995) nos Estados Unidos que foi traduzido no Brasil na Revista Educação e Realidade em 1995. Nele, a autora faz uma análise histórica dos estudos feministas.

Scott (1995) explica que gênero inicialmente passou a ser utilizado como sinônimo de "mulheres", visando obter o reconhecimento político deste campo de pesquisas, já que tem uma conotação mais objetiva e neutra do que "mulheres".

Outro aspecto do termo "gênero", apresentado pela autora, refere-se ao seu uso para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é também uma informação sobre os homens, ou seja, uma esfera não é separada da outra. Além disso, o termo "gênero" é usado pelos historiadores para definir as relações sociais entre os sexos, ou seja:

> O termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (Scott, 1995, p. 75)

Estas definições enfatizam que as relações entre os sexos são sociais, mas não explicam como elas se constroem, como funcionam ou como elas mudam. Desta forma, Joan Scott define gênero em duas proposições:

> O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (...)
>
> O gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (p. 86).

Em entrevista realizada por Grossi, Heilborn e Rial (1998), Scott esclarece que:

> Quando falo de gênero, quero referir-me ao discurso da diferença entre os sexos. Ele não se refere apenas às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às prática quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais. [...] Portanto, gênero é a organização social da diferença sexual.

Homens e mulheres não se diferenciam por causas meramente naturais. As diferenças foram e são construídas historicamente e pelas experiências sociais, culturais e corporais vivenciadas.

As interações e as culturas infantis

No Brasil, desde o final da década de 1970, vivemos uma grande expansão da escolarização de crianças de 0 a 10 anos. Atualmente, as discussões centram-se na qualidade da educação e do ensino. No entanto, é necessário compreender quais são as concepções de infância e de criança que movem a dinâmica escolar.

Assim como a história da Educação Infantil foi modificando seu caráter, seus objetivos, seu atendimento e suas concepções de aprendizagem, os estudos sobre criança e infância também sofreram mudanças históricas. Segundo Abramowicz (2003):

> A história da criança sempre foi constituída "sobre a criança" e não "com a criança", na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão. (p. 16)

Nas teorias tradicionais de socialização, normas, valores e conhecimentos eram vistos como processos de interiorização por uma via de mão única, da geração mais velha para a mais nova (BARBOSA, 2007). Nesta perspectiva, as crianças precisariam ser tuteladas para a formação adulta.

Autores da área da Sociologia da Infância têm contribuído para a elaboração de uma nova concepção de infância, na qual a criança aparece como ator social, agente protagonista nas relações.

Autores como Corsaro (2002, 2011) e Sarmento (2005, 2007, 2013) nos ajudam a compreender como as crianças interagem entre si e com o mundo e como produzem culturas.

William A. Corsaro (2002, 2011) foi um dos primeiros investigadores das culturas da infância, nos anos de 1970 e propõe um importante conceito para a compreensão do universo da criança: a "reprodução interpretativa". Ele assinala que as crianças reproduzem o mundo adulto em suas brincadeiras e interações, mas não de forma passiva. As crianças se aproximam da cultura adulta, a interpretam e formulam saberes e culturas próprios.

No Brasil, Florestan Fernandes (2004) também se dedicou ao tema das culturas infantis, contudo, fora do contexto escolar. Suas pesquisas foram direcionadas, inicialmente, ao folclore infantil, investigando grupos infantis que brincavam na rua, no bairro do Bom Retiro, na cidade de São Paulo. Publicado em 1944, este estudo ainda é uma importante referência de pesquisa sobre folclore, cultura, jogos e infância. Percebendo que as crianças criavam uma cultura própria, com características diferentes da cultura dos adultos, o autor afirmou que "existem culturas infantis construídas por elementos quase exclusivos das crianças e caracterizados por sua cultura lúdica" (DELGADO; MULLER, 2005, p. 163)

Manuel Jacinto Sarmento (2005) assinala que as culturas das crianças não acontecem espontaneamente, "elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações". (p. 373)

Podemos perceber que nesta perspectiva, a infância é o contexto em que as crianças são sujeitos ativos, interagem, criam, recriam, reproduzem culturas e recriam culturas.

As culturas infantis surgem naquela que é a principal atividade e expressão das crianças: a brincadeira, que é o contexto da realização deste estudo.

O salão de beleza

Na escola observada ocorre, há muitos anos, a brincadeira do salão de beleza, por incentivo tanto da equipe de gestão, quanto das professoras, pois avaliam que as crianças gostam muito desta brincadeira e ficam muito envolvidas com as possibilidades que ela apresenta.

O "Salão de Beleza" foi planejado com um mês de antecedência em reunião semanal com as professoras, coordenada por mim. Na reunião, eu, a diretora e as professoras, decidimos pela organização de cinco espaços diferenciados para as crianças brincarem (recepção, manicure, cabelereiro, maquiagem, barbearia), levantamos os materiais que precisariam ser comprados, e algumas orientações didáticas, como: a professora deve apresentar todos os espaços para as crianças antes que comecem a brincar; a criança pode escolher qualquer um dos cinco espaços para brincar e transitar por eles; a professora deve ficar atenta e mais próxima ao espaço de manicure devido à especificidade do material; a professora deve orientar as crianças para que organizem os espaços ao término da brincadeira.
Quando a turma observada iniciou a brincadeira, a professora apresentou todos os materiais, explicou o que poderia ser feito com cada um deles e fez o combinado de que quando estivesse perto da hora em que eles sairiam da brincadeira, ela avisaria para que pudessem reorganizar o espaço.
As crianças se dividem nos espaços, a maioria dos meninos corre para o espaço onde estão os materiais de cabelereiro (gel, pentes, escovas, espelhos, borrifadores com água, pincel de barbear). As meninas se dividem entre o espaço de manicure (onde estão os esmaltes, o removedor de esmaltes, lixa e pedaços de algodão) e o espaço de maquiagem (com blush, batom, sombras e espelhos).
Um menino, Júlio, fica ao lado da professora e falando bem baixo pede permissão para a sua professora para sentar-se na mesa de manicure. A professora acena com a cabeça que sim. Júlio pinta suas unhas e depois vai assustar outras crianças, fazendo de conta que é um monstro. Em outro canto, meninos e meninas passam maquiagem em seus próprios rostos ou no rosto do colega. As meninas fazem isto com cuidado e procuram aproximar-se das maquiagens femininas adultas. Já os meninos pareciam se surpreender com o efeito que a cor da maquiagem faz em seus rostos e geralmente acham graça quando se olham no espelho.
Ao observar as relações que as crianças fazem nesta brincadeira:

> Pode-se considerar que os estereótipos dos papeis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e as discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas não conseguem influenciar totalmente o mundo infantil. (FINCO, 2004, p. 64)

Embora todos os meninos da turma tenham pintado as unhas até o final da brincadeira, alguns pediram para a professora retirar o esmalte quando a brincadeira terminou. Júlio, no entanto, não pede para retirar o esmalte, mas observei que, na hora da saída, quando a mãe foi busca-lo na sala, ele escondia seus dedos.
Sayão (2003) explica que as crianças:

> Quando brincam de fantasia ou faz-de-conta, experimentam e representam papeis que estão para além das convenções sociais e determinações de gênero. Nesses contextos lúdicos, nem sempre a experimentação de alguns papeis é permitida pelos adultos, o que faz com que, em alguns momentos, meninos e meninas precisem se esconder e até mesmo enganá-los. (p. 76)

Quando uma professora, ou qualquer outro adulto que interage com a criança na brincadeira não reflete sobre as possibilidades de exploração de novas experiências e aprendizados, pode, muitas vezes, reforçar os comportamentos sociais que são mais valorizados para meninos e meninas.

Um dia de super-heróis

A brincadeira de super-heróis foi sugerida pelas professoras da escola em reunião de planejamento. Como na brincadeira do Salão de Beleza, com um mês de antecedência, a equipe planejou como seria a brincadeira, os espaços e materiais a serem utilizados e organizados.

Eu, como parte da equipe de gestão, providenciei a compra de fantasias de super-heróis e, na loja especializada, verifiquei que existe uma ampla oferta de fantasias infantis de super-heróis masculinos (Batman, Homem-Aranha, Super-Homem, Capitão América, Homem de Ferro, Hulk, Chapolin, com variedade de tamanhos e modelos de um mesmo personagem), e apenas um tipo de fantasia infantil de super-heroína (Mulher Maravilha, com apenas quatro unidades de um único modelo e em dois tamanhos diferentes).

No mercado comercial de brinquedos, também verificamos que:

> A imagem do brinquedo sintetiza a representação que uma dada sociedade tem da criança. Não é uma imagem realista, mas uma imagem do mundo destinada à criança e que esta deverá construir para si própria. (BROUGÈRE, 2008)

Percebemos que o mercado de fantasias alimenta a ideia de que os meninos são mais ativos, gostam mais de desafios corporais, são mais corajosos. Considerando a oferta de fantasias de princesas, que é tão grande quanto a oferta de fantasias de super-heróis masculinos, vemos que há uma dicotomia no que se espera dos comportamentos masculinos e femininos. Enquanto os super-heróis vão à luta, enfrentam perigos e salvam o mundo, as princesas, geralmente, são salvas do perigo por um príncipe e encontram o amor.

Brougère (2008, p. 43) destaca ainda que:

> À infância, são associadas, por tradição cultural, representações privilegiadas do masculino e do feminino. O universo do brinquedo feminino é, neste aspecto, muito interessante por tratar-se daquele considerado como tal pela sociedade, pelas crianças, pelos pais, pelos comerciantes, independentemente das brincadeiras efetivas mais abertas à diversidade: privilegia o espaço familiar da casa, o "universo feminino" tradicional em detrimento ao externo, do universo do trabalho.

Para a realização da brincadeira, ainda foram confeccionadas pela equipe da escola capas e máscaras para o uso das crianças.

Durante a brincadeira, as crianças podiam, além de utilizar as fantasias e acessórios de super-heróis, enfrentar alguns desafios corporais: passar por um túnel de tecido, pular de um banco de madeira, passar pela cama de gato (um labirinto feito com elásticos), equilibrar-se na "falsa-baiana" (são duas cordas suspensas paralelas, em uma delas a criança apoia os pés e na outra segura com as mãos para se deslocar de uma ponta a outra).

Ao observar a turma, percebi um grande envolvimento de todas as crianças. A maioria das meninas procurava vestir-se com a fantasia da Mulher-Maravilha, contudo, não havendo a possibilidade (devido ao número reduzido de fantasias), escolhiam fantasias de outros heróis e os acessórios disponíveis para a brincadeira. Não percebi nenhuma menina chateada com a escolha, reclamando verbalmente ou com expressão chateada.

Tanto meninos quanto meninas exploraram todos os desafios corporais e utilizaram fantasias variadas. Todas as crianças durante a brincadeira observada trocavam de fantasia ou acessório de uma a três vezes, visivelmente não por desagrado da fantasia escolhida, mas pela possibilidade de outras experimentações.

Grupos de meninos, grupos de meninas e alguns grupos mistos brincavam de lutinhas, imitando gestos de golpes, mas mantendo uma distância segura, na qual nenhuma criança

se machucava. Falas típicas de filmes e desenhos de super-heróis faziam parte dos enredos da brincadeira nestes grupos: "eu vou te pegar!", "toma essa!"; "eu vou te matar!"; "eu vou acabar com você!"

Apenas um menino utilizou um acessório da Mulher Maravilha. Ele estava vestido com a fantasia do Super-Homem e pediu para a professora amarrar a faixa da Mulher Maravilha em sua cabeça. A professora amarrou sem questionamentos, depois ele saiu correndo dizendo: "Eu sou o Homem- Maravilha!".

As meninas que se vestiram com fantasias de super-heróis masculinos, autodenominavam-se no gênero feminino: "Eu sou a Mulher-Aranha". Em alguns casos, a professora que ajudava as crianças a se trocarem, era quem denominava: "Você é Super- Mulher", por exemplo.

Mesmo com tantos desafios corporais e com a presença de "lutinhas", não houve nenhum relato de machucados ou de crianças reclamando de agressão de outras. Nesta situação, percebemos que:

> o uso do poder, ao protagonizar personagens fantásticos ou do cotidiano, em lutinhas, não representa estímulo à violência. É a oportunidade para a criança assumir papeis interessantes, ativos e movimentados, aprender a liderar, tomar iniciativa na definição dos enredos, além de usar a linguagem corporal e oral para expressar ideias. A contradição aparente dissolve-se no mundo imaginário, pois o brincar é diferente do real, é um *como se*, é um ato criado pela imaginação. (KISHIMOTO, 2008, p. 217)

Embora, como pesquisadora e coordenadora da escola, eu tenha percebido um grande envolvimento de todas as crianças na brincadeira nos episódios observados, algumas professoras e funcionárias responsáveis pela limpeza da escola me "orientaram" a comprar mais fantasias de meninas. Frases como: "no ano que vem, tem que ter mais fantasia de menina"; "só tem fantasia de menino, as meninas vão usar o quê?"; "as meninas sentiram falta de fantasia de menina, todas queriam da mulher maravilha".

Esta foi uma questão que causou mais incômodo para os adultos do que para as crianças. As meninas da turma observada lidaram com naturalidade com o fato de haver apenas quatro fantasias de Mulher-Maravilha e não abdicaram de brincar com outra fantasia.

Para algumas funcionárias da escola, no entanto, o uso de uma fantasia que representasse a feminilidade parecia importante para a realização da brincadeira. Embora haja no discurso uma necessidade de atendimento às meninas, há também uma concepção de rigidez de papéis pré-determinados para meninos e meninas.

Ser inventora ou ser princesa?

- Camila, sabia que eu invento coisas? – Diz Sara ao mesmo tempo em que monta uma figura com as peças do tangram.
- É mesmo? – Camila
- É, quando eu crescer, eu vou trabalhar em coisa que inventa coisas. Acho que eu vou ser uma... – Sara faz uma pausa para pensar.
- Princesa? – Diz Artur.
- Não... – Sara.
- Uma rainha? – Artur.
- Não! Eu vou ser uma inventora, eu acho. Acho que eu vou inventar castelo, ponte, rua. – Sara.

(Diário de Campo, 10/09/2014)

As falas de Artur, procurando adivinhar o que Sara será quando crescer, reforçam alguns estereótipos de gênero e podem estar ligadas tanto ao projeto em que a turma estava en-

volvida (sobre Castelos e Idade Média) quanto às princesas de desenho animado. É bastante comum que as meninas da turma tenham objetos, roupas, ou relatem assistir filmes sobre princesas, principalmente as "Princesas Disney".
Michele Escoura Bueno (2012), é da área de Antropologia e realizou um estudo sobre as Princesas Disney. Usando como disparador das conversas com as crianças os filmes "Cinderela" e "Mulan", estas destacaram o casamento, a beleza e a elegância como elementos centrais para a configuração de uma princesa. Já no estudo realizado por Constantina Xavier Filha (2011), as crianças do 5º ano do ensino fundamental elencaram características pessoais e comportamentais das princesas das histórias de contos de fada. Meninos e meninas indicaram que, entre outras coisas, a princesa seria feliz, vaidosa, alegre. As meninas, por sua vez, afirmaram muitas outras características, disseram por exemplo, que uma princesa apresentaria condutas como a doçura, meiguice, e teria algumas competências como saber cozinhar, ser prendada, etc.
No contexto do episódio, não há como inferir o que Artur acredita ser uma princesa ou uma rainha quando Sara crescer. Mas Sara surpreende quando diz uma profissão que não é comum meninos ou meninas relatarem: inventora. Da forma que ela diz, ela deseja construir coisas, mostrando uma ruptura nas expectativas culturais de gênero, já que a área de construção ou design não é comumente ligada às mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser coordenadora pedagógica na mesma escola pesquisada, conhecer os espaços, as práticas, as professoras, as crianças, eram fatores que me fizeram pensar inicialmente que a tarefa seria mais fácil. Conversar com as crianças todos os dias me fez pensar que escutá-las, captar dados, falas, expressões, seria praticamente natural.
Não foi o que aconteceu. A realização desta pesquisa envolveu um movimento constante de ir e vir, de aproximação, distanciamento e reaproximação, tanto com relação às teorias, quanto ao meu papel como pesquisadora.
No entanto, foi prazeroso perceber que a cada passo eu ia compreendendo melhor a relação das crianças, que era o meu maior objetivo.
Os meninos e meninas participantes desta pesquisa mostraram, de maneira geral, que transitam pelas brincadeiras, em alguns momentos com a polarização clara (brincadeiras de menino versus brincadeira de menina) e em outros estas fronteiras não se fixavam.
Quando lhes foram dadas oportunidades, tanto meninas quanto meninos brincaram com objetos e situações que são frequentemente considerados adequados para o outro sexo, como por exemplo no salão de beleza e na brincadeira de super-heróis. A "transgressão" parecia incomodar muito mais aos adultos do que às crianças. Essas rupturas muitas vezes eram ressignificadas, quando os meninos faziam maquiagem ou unhas de monstro, por exemplo, ou quando as meninas utilizavam as fantasias de super-heroínas. Enfim, nem tudo era simples reprodução de padrões de gênero estereotipados.
Com a pesquisa pude perceber que a expressão da criança é dotada de poesia, pois transmite uma porção de significados nas entrelinhas, que eu, como adulta, sou incapaz de reproduzir. Enquanto brincam, as crianças não estão apenas juntas, compartilhando um objeto, ou um enredo, estão, na verdade, compartilhando e produzindo culturas. Fico satisfeita em realizar uma pesquisa a partir daquilo que as crianças fazem e sabem, e não daquilo que não fazem, não podem ou não conseguem.
Por fim, fica proposto o desafio para mim e para outros educadores de perceber, problematizar e refletir sobre o que as crianças expressam quando brincam e interagem.

Referências

ABRAMOWICZ, A. (2003). O direito das crianças à educação infantil. *Pro-posições*. Dossiê: Educação Infantil e gênero. v. 14, n. 3 (42).

AMARAL, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p. 11- 30.

BARBOSA, M. C. S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: *Educação e sociedade,* Campinas, vol. 28, no. 100 - Especial, p. 1059- 1083.

BROUGÈRE, G. (2008). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 6ª ed. (Coleção Questões da Nossa Época, vol. 43).

BUENO, M. E. (2012). *Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças*, 163 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo: São Paulo.

CASTELLS, M. (1999). O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: *O poder da identidade: Volume II*. São Paulo: Paz e Terra. p. 169-285.

CORSARO, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 17, p. 113 – 134.

_____(2011). *Sociologia da Infância.* Porto Alegre: Artmed

DELGADO, A. C. C. D.; MULLER, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, V. 35, n. 125, p. 161-179.

FERNANDES, F. (2004). As "trocinhas" do Bom Retiro: contribuição do estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-posições,* v. 15, n. 1 (43).

FINCO, D. (2004). *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher": relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola.* Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP.

GROSSI, M. P.; HEILBORN, M. L.; RIAL, C.(1998). Entrevista com Joan Wallach Scott. *Estudos Feministas,* Florianópolis, n.1, ano 6., p. 114- 124.

KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. (2008). Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições,* v. 19, n. 3 (57), p. 209-223

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. (2012). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.* São Paulo: E.P.U.

ROCKWELL, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985).* Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

SARMENTO, M. J. (2005) Crianças: Educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectivas*. Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40.

_____(2007). Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância.* (p. 19 – 40). Petrópolis, RJ: Vozes.

_____(2013). Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, M. A.; ALMEIDA, O. A. (Orgs.). *Primeira Infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Campo Grande, MS: Ed. Oeste.

SAYÃO, D. T. (2003). Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. *Pro-posições*. Dossiê: Educação Infantil e gênero. v. 14, n. 3 (42).

SCOTT, J. W.(1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade,* Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99.

VELHO, G. (1978). Observando famílias. In: NUNES, E. O. (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social.* (p. 36 – 46). Rio de Janeiro: Zahar Editores,

XAVIER FILHA, C. (2011). Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representação de gênero nas narrativas de crianças. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2): 336.

O QUE PODE UM CORPO NOS ESPAÇOS ESCOLARES DA INFÂNCIA?

Carla Fernanda T. Santana[1]
Gabriel Tenório dos Santos[2]
Luana Priscila de Oliveira[3]

Resumo

O primeiro passo dessa jornada é pensar em uma educação próxima da infância a partir das experiências com crianças. Uma experiência sem os porquês, os para que, onde, quando, em que direção, o que olhar, como olhar. Uma experiência da infância enquanto criação de novos mundos, novos olhares, a potência de criar realidades na existência, sem o direcionamento que cria formas. Então, pensar a potência na educação a partir das crianças é criação, inovação, movimentos de corpos sem órgãos, corpos sem lei, desorganizados, intensidades, experiências e acontecimentos. Para tanto, essa pesquisa, com crianças de 03 a 05 anos e com professores de uma Instituição Municipal de Educação Infantil, em Rolim de Moura – Rondônia direciona-se pela ideia de pesquisa na condição de uma pesquisa *como experiência*, na qual propõe pensar a educação a partir das inquietudes, dos atravessamentos que surgirão a partir do olhar para as imagens produzidas por crianças e professores, através da entrega de câmeras fotográficas e filmadoras. Procuramos olhar para movimentos, direções, curvas, desvios, profanações, pulos e brincadeiras, em um devir que gera potência de se pensar os espaços que formam e deformam, os espaços escolares. Dessa forma, o estudo que vem sendo proposto tem-se mostrado como um caminho a ser percorrido por meio do olhar-criança que filma e fotografa o mundo, distanciando das narrativas ditas ao longo do tempo sobre o educar, em direção a uma educação próxima à infância.

Palavras-chave

Imagens, Infância, Educação Infantil, Experiência, Corpo.

[1] UNIR, Brasil. E-mail: carlapedagogia@gmail.com

[2] UNIR, Brasil. E-mail: gabrieltsantos7@gmail.com

[3] UFT, Brasil. E-mail: luoliveira923@yahoo.com.br

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Quando pensamos em educação, o que vem em nossa mente é uma educação onde já está tudo posto, tudo estabelecido, que cada coisa tem seu lugar. Foi pensando nessa educação que um grupo de acadêmicos do curso de pedagogia e bolsistas do PIBIC teve a inquietude de discutir outros assuntos que transpassam a educação. Assuntos esses que são poucos discutidos, e quando paramos para analisar a princípio chega a parecer um completo devaneio. Pensar em uma educação próxima a infância desde então tem sido a proposta do grupo de alunos envolvidos no PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) da Universidade Federal de Rondônia. Esse projeto tem como principais objetivos:

> Despertar vocação científica e incentivar novos talentos entre estudantes de graduação;
>
> Estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos de graduação nas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural;
>
> Proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa; e
>
> Ampliar o acesso e a integração do estudante à cultura científica. (CNPQ, 2016)

Pesquisar com crianças tem seus encantamentos, pois as crianças são seres inocentes, "A inocência livra a criança de qualquer responsabilidade. O que ela faz, não faz por mal." (Silva, 2010 p.04).

Partindo desse ponto, questionamentos vem sendo trazidos pelos pensamentos como: o que pode uma pesquisa com crianças, onde não temos um roteiros a ser seguido e nem a noção do que e onde pode nos levar? Quais as maneiras que utilizaremos para tal pesquisa? Receitas prontas não existem, mas sim caminhos a serem percorridos. E para trilhar tais caminhos é preciso fomentar discussões, para pensar além do que já foi posto, além do já enxergamos na educação e na infância. Ou ainda, pensar a possibilidade de ambas caminharem juntas.

Infância essa que não está engessada em uma idade, mas a infância que nos atravessa, nos toma, nos motiva e nos potencializa, e a educação que é pensada no grupo de estudos é uma educação que respeite os saberes das crianças, uma educação que não module, que não discipline e que de a liberdade para a criança se expressar. Pois quando a criança ingressa na escola ela já traz consigo diversos saberes adquiridos a partir das convivências com seus pais e familiares. "A criança não é o sujeito que brinca livremente, ela é a própria liberdade." (Silva, 2010 p.04).

A pesquisa que vem sendo realizada através de estudos bibliográficos que nos dê o aporte teórico necessário para as discussões e pesquisa de campo, conta com a participação de crianças, de três a cinco anos de idade, da escola municipal de Rolim de Moura. E sua metodologia abrange a entrega às crianças de máquinas fotográficas e filmadoras para que elas capturem o que quiserem, apoiando-se na ideia de pesquisa como um proceder tateante que se aproxima da experiência (Agamben, 2005), sendo que a partir da leitura dessas imagens serão fomentadas as nossas discussões em torno de uma educação mais próxima da infância.

A investigação com crianças tem possibilitado outras formas de ver o mundo, quando entregamos uma câmera fotográfica para as crianças, a câmera deixa de ser um objeto e torna-se parte do corpo delas, capturam formas e objetos que aos seus olhos trazem uma

potencialidade para a fotografia, ou para mundo fotografado, é preciso um olhar livre sem moldes para conseguir enxergar, o que vai além do que os olhos veem, é sentir, é deixar-se atravessar pela imagem, ser tocado e refletir em comunhão com a imagem.

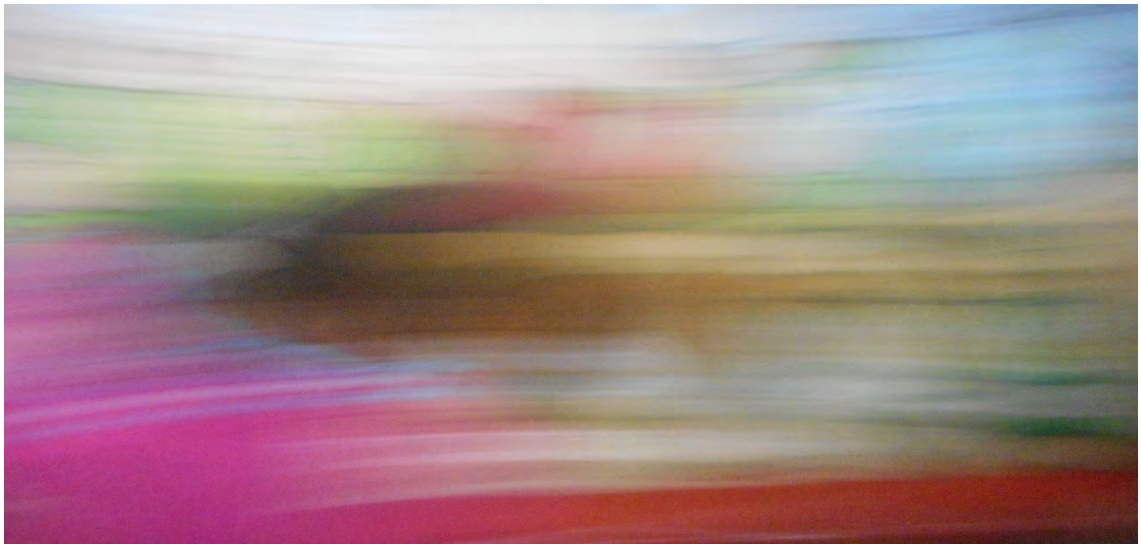
O QUE PODE...

uma PESQUISA com CRIANÇAS e IMAGENS?

Atualmente, no campo da Pesquisa em Educação, geralmente o da Pesquisa em Educação Infantil de maneira mais privada, o que observamos é que, a partir do momento em que desenvolvemos uma pesquisa, os caminhos já estão traçados e pré-definidos, as perguntas já estão postas. Sendo assim a trilha de toda pesquisa, de todos os olhares e reflexões, mostram caminhos e apresentam resultados já previstos. Dessa maneira, fazer pesquisa levanos, algumas vezes, a uma seguridade de um espaço onde tudo está no seu devido lugar. Mas contudo como poderia uma pesquisa com a educação infantil ou seja crianças e infância nos trazer esse espaço de suposta segurança?

O que pode uma imagem? O que pode crianças com maquinas fotográficas? O que essas imagens nos trazem? O que pode uma pesquisa com crianças e imagens? São questionamentos que permeiam uma pesquisa que não tem um roteiro definido, e sim nos apresentam caminhos por onde percorrer para se pensar em uma educação mais próxima a infância.

As imagens produzidas pelas crianças, não são rodeadas de técnicas, e sim dos momentos em que elas se sentem livres para capturar o que lhes saltam aos olhos, e nós na condição de adultos nem sempre conseguimos enxergar o que essas imagens nos apresentam. Precisamos sair do seguro, andar em corda bamba, mover o olhar, desfocar do que já está posto, como descreve (Leite e Leite, 2014, p. 2) "[...] um texto que pretende falar de infância não convém ser outro que não seja experiência, que não seja prova, que não seja ensaio".



(Crianças, IMG 01, 2016).

Como pensar a infância a partir das imagens que as crianças nos apresentam? De que maneiras tais imagens podem nos mover, nos tocar e nos fazer refletir? Para pensar nisso precisamos abrir os olhos para o que não está posto, o que não é enxergado no cotidiano. Precisa-se educar o olhar como descreve Masschelein (2008, p 36) "A meu ver, o e-ducar o olhar requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele [...]".

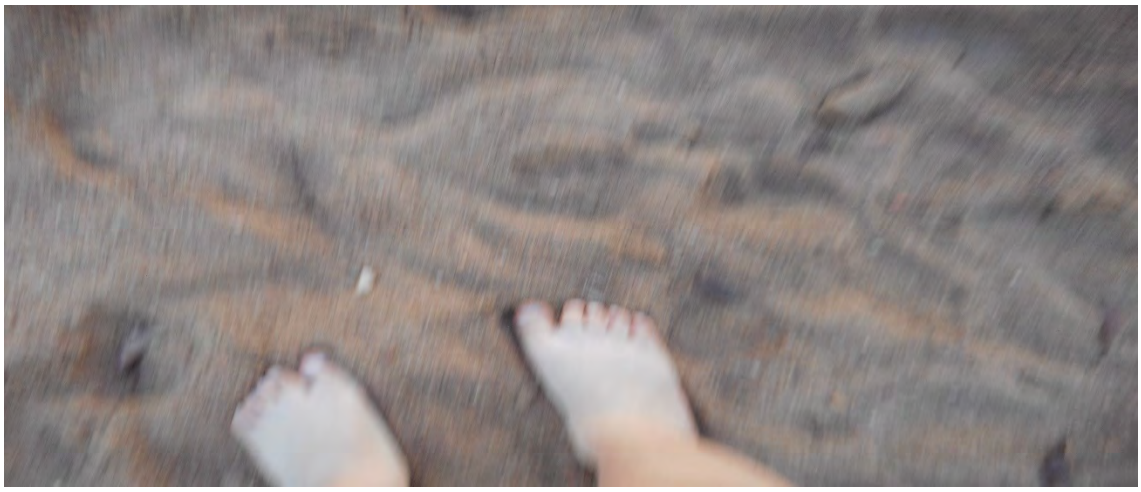
Pensar em uma pesquisa como experiência, ensaio nos dá a liberdade de experimentar o novo, pensar sobre o que não se pensa, enxergar o que não está posto é sair da forma de

uma educação que já nos impõe um padrão para ser seguido que nos engessa e não nos deixa pensar e refletir sobre coisas que não seja comum a um grupo. E quando uma criança nos apresenta uma imagem desfocada, de ponta cabeça, nos traz um certo incómodo, pois estamos sempre tentando ajustar o mundo ao nosso modo de ver como se não existissem outras possibilidades do mundo se apresentar a nós.

> [...] pesquisar com crianças é experimentar em outro espaço-tempo, é perder a certeza dos caminhos previstos e seguros, é ser convocado pela força daquilo que passa, é ir ao dês-encontro dos supostos espaços-tempos seguros dos axiomas e dos experimentos. (Leite e Leite, 2014, p 3).

(Crianças, IMG 02, 2016).

Quando olhamos para as crianças, costuma-se pensar *elas não podem*, *elas não são capazes, elas não sabem*. São tantos *não* que impomos às crianças que acabamos por colocá-las em uma redoma ou pensando melhor nós que acabamos por ficar dentro de uma redoma, temos medo da infância pois não conseguimos entendê-la. Isso nos tira da nossa "zona de conforto" fazendo com que menosprezemos a infância. Temos o costume de colocar idades para a infância, mas a infância não pode ser engessada desta forma como descreve Kohan (2007, p. 86) "A infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência", pois somos atravessados por ela em diversos momentos de nossa vida até mesmo na condição de adultos.

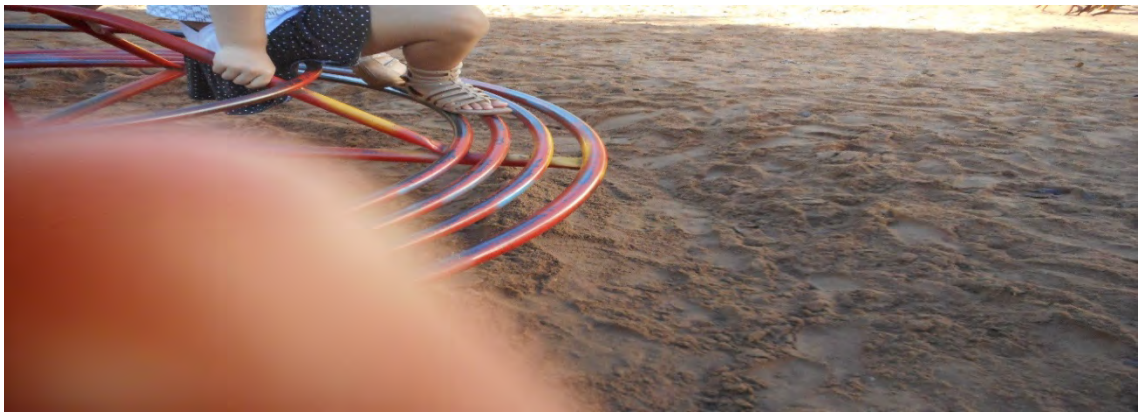


(Crianças, IMG 03, 2016).

O pesquisador Silvio Gallo (2008) em um de seus trabalhos nos descreve sobre a educação maior que esta que engessa e disciplina as crianças e de uma educação menor que está para as margens, é essa educação que observamos nas imagens produzidas pelas crianças, que capturam com as miras alongadas, desfocadas que registram o que está por traz da escola, como as pedras, as formigas os pés. Imagens essas que são o que eles sentem vontade de capturar, momentos em que as potencializam.

> A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. (Gallo, 2008, p 68)

Precisamos de uma educação menor que nos possibilite uma olhar para as margens, escrever sobre o que não se escreve, pensar o que não se pensa. Como Kohan (2007, p. 137) descreve "Será uma alegria se algo da escrita a seguir nos permitir falar o que não falamos, pensar o que não pensamos, olhar o que não olhamos."



(CRIANÇAS, IMG 04, 2016).

O QUE PODE...

movimentar CONCEITOS? Coragem?

Uma pesquisa que se propõe a caminhar junto com as crianças no movimento de seus corpos, pensamentos e imagens, não pode ser outro se não experiência. Experiência no sentido de experimentar, provar, degustar, sentir, transbordar, ir além, permitir, esperar, transforma-se, afetar-se, ser outro em relação com muitos outros. Estar em marcha, caminhar, atravessar como a infância que vive em descolamento, que é travessia, que é temporária, que se esvaia com o vento, que é fugaz, que não se deixa capturar por uma idade cronológica, que é esquecimento, ruptura, e tantas outras possibilidades. A referida pesquisa caminha motivada pelos escritos de Agamben (2005), que consideram a pesquisa enquanto um proceder tateante, um percorrer um percurso, um caminhar rodeado de exposição e experiência.

No caso, é exatamente este ato de *caminhar* que nos interessa neste texto, pois caminhar é um ato de exposição e deslocamento que exige esforço e coragem. Esforço e coragem que necessita um pesquisador que se propõe a caminhar sem destino, em silêncio, lento, sem se cansar, em busca de uma cerca? De um sonho? Sem buscar lugares, coisas, sentidos, mas um pesquisador que põe a caminhar sem um lugar certo, previsto, prescrito, pode chegar a todos os lugares, ou mesmo a lugar nenhum. Caminhar com essa certeza: a falta de certeza.

Masschelein (2008) chama esse caminhar cheio de exposição e afetações de "arte pobre", dizendo que é dessa arte que a pesquisa educacional precisa. Em suas próprias palavras explicita que:

> A pesquisa educacional crítica exige uma pedagogia pobre, uma arte pobre: a arte de esperar, mobilizar, apresentar. Essa arte pobre é, de certa forma, cega (não tem destino, não tem um fim, não vai a lugar nenhum, não está preocupada com o além, não tem o olhar numa terra prometida), ela é surda (não escuta qualquer interpelação, não obedece "leis") e muda (ela não tem ensinamentos a oferecer). Ela não oferece qualquer possibilidade de identificação (a posição do sujeito, seja ela a de professor ou de aluno, está, por assim dizer, vazia), não há conforto (Masschelein, 2008, p. 43).

Pesquisar com crianças, neste contexto, nos convida a ser tocados na pele, a ser tocados pelos acontecimentos, uma vez que mundos são criados, modos de se apresentar para o outro são inventados, indagações nos tiram dos lugares seguros e previstos, alguns ecos denunciam leituras e posicionamentos, enfim somos convidados a um exercício do caminhar e também do olhar.

Neste deslocamento possibilitado pelo caminhar a posição de sujeito, professor, pesquisador, são colocadas à prova, vez que, deslocar o olhar é abrir um caminho sem destino ou orientação, é deixar-se ser comandado pela estrada.

> Esse comando não é o poder de um tribunal, não é a imposição de uma lei ou princípio (que supostamente deveríamos reconhecer ou impor a nós mesmos), mas sim a manifestação (aprendizado) de uma força que nos põe em movimento e abre o caminho. Ela não nos direciona, não nos leva à terra prometida, mas nos impulsiona. Ela não nos diz aonde ir, mas impulsiona para que nos desloquemos de onde (quem) estamos (somos) (Masschelein, 2008, p. 39).

E para que seja possível ser tocado, ser transformado, ser cortado pelos acontecimentos, Masschelein (2008, p.43) diz ser necessária uma pedagogia pobre: àquela que "[...] nos convida a sair para o mundo, a nos expormos; em outras palavras, a nos colocarmos numa 'posição' fraca, desconfortável [...]".

A palavra pobreza vinculada à pedagogia, aqui, é utilizada em oposição a uma pedagogia rica em técnicas, teorias, procedimentos etc., que deixa escapar o tempo e o lugar da experiência, por estar mais inclinada as explicações, interpretações, representações e produtos finais. Já a pedagogia pobre, exatamente por sua pobreza e pela fragilidade dos meios que oferece, estes que são defeituosos, insuficientes, carentes e não garantem a chegada a lugar nenhum, podem nos levar a todos os lugares, pois está pedagogia nos oferece meios para experimentarmos. Este autor vai ainda mais longe apontando que a pesquisa educacional crítica também necessita da mesma pobreza. (Masschelein, 2008).

No entanto, esta posição de sujeito da atenção ou da experiência, que deixa-se levar pela estrada, que é sensível aos acontecimentos, que se abre a olhar o mundo assim como ele se apresenta e que por tudo isto se assemelha a uma crianças vendo o mundo pela primeira vez, não é de modo algum confortável. Para que possamos libertar o nosso olhar precisamos fazer um esforço, nas palavras de Masschelein (2008) "para sair pelo mundo é suficiente fazer um esforço", neste sentido, para nos colocarmos a caminho pela estrada, para realizarmos uma pesquisa com crianças, para olharmos as imagens que as crianças nos apresentam, precisamos do mesmo esforço. E este esforço é quase uma imposição que a pedagogia pobre exerce em nós. Ela pressiona a olhar e exige, por necessidade, atenção, postura, atitude e posicionamento crítico.

A pesquisa educacional crítica, deste modo, orientada por uma pedagogia pobre seria a *arte de abrir os olhos com atenção e estar em constante deslocamento*. Sendo que o 'abrir os olhos' se apresenta como um ato de coragem e esforço, a 'atenção' seria a falta de intenção e o estar presente, e o 'deslocamento' o que torna possível a experiência.

Ser transformado, ser afetado, ser contaminado é sobretudo "[...] colocar em dúvida as perspectivas, os lugares, as certezas" assim se pesquisar com crianças é um convite a caminhar é também um convite a educar o olhar, pesquisar com crianças é um convite à experiência e a dúvida de todas as certezas (Leite, 2011, p.128).

Desse modo, é preciso que o sujeito seja sensível, esteja aberto ao mundo, que mantenha uma atitude de passividade para que assim os acontecimentos o toquem. Lembrando que passividade aqui transcende a oposição entre passivo e ativo, de acordo com Larrosa (2002, p. 26) "definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como sujeito incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. [...] O sujeito passional tem também sua própria força [...]". Nas palavras do supracitado autor, o sujeito da experiência se configura como um território de passagem, e por isso ele não é

> [...] um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; [...] o sujeito da experiência é [...] um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. [...] Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (Larrosa, 2002, p.25-26).

Nesse processo, a calma, o tempo, o ócio, o estar despreocupado, o desligar-se dos discursos, das análises e das previsões fazem-se necessários, pois, conforme diz Benjamin (1994, p.294), "o tédio é o passado do sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta". É como se tivéssemos de voltar à infância, para novamente nos espantarmos com as coisas, permitindo que antes de falarmos algo sobre os acontecimentos, que eles digam algo a nós, ou sobre nós. Evocando outras vozes, teríamos que atingir o *espírito criança* de Nietzsche (2008, p.39), aquele que é "[...] criador livre e inocente, sem porquês nem para quês, isto é desinteressado", ou, o *estar quando infante* de Manoel de Barros (2010, p.113), que permite "[...] ir às origens de uma coisa ou de um ser", para nos

livrarmos das amarras da razão. Talvez assim seja possível nos lançarmos ao movimento da vida. Portanto, para que a experiência aconteça é preciso deixar-se conduzir, uma vez que "o sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'" (Larrosa, 2002, p.24-25), que não está preocupado em *se por*, em *se opor*, em *se impor*, ou em *propor*, ele simplesmente se põe a caminhar.

Deste modo, podemos criar indicativos para um pesquisador que assuma uma postura fraca, aberta, exposta, atenta a experiência no sentido tradicional, a experiência que corta, que causa sofrimento, e por isso transforma.

Passar adiante, na pesquisa, tudo aquilo que nos faz humanos, parece garantir o encanto e magia dos acontecimentos, se permitir na pesquisa ser transformado pelas crianças, pelas imagens, pela escola. Sair da pesquisa sendo outro pesquisador, outra pessoa, outro professor, talvez seja o que buscamos quando aproximamos a pesquisa da experiência. De uma experiência que possa permanecer a margem de uma ciência que captura, uma experiência que sobreviva pelas margens, escapes, cercas quebradas.

O QUE PODE...

um corpo INFÂNCIA dizer da EDUCAÇÃO desse CORPO?

Deleuze direciona nosso olhar para educação a partir de um conceito criado por Antonin Artaud, denominado Corpo sem Orgão (CsO). A educação atravessada pelo CsO não busca transformar a criança em uma ferramenta social, com uma finalidade produtiva, mas uma educação de corpos não direcionados para alcançar um fim. O CsO é um instrumento combatendo a instrumentalização. Sempre haverá nasceres onde houver infâncias. Uma educação sem nascimentos, sem a infância das coisas, sem o devir-criança, sempre será uma educação da repetição, das formas enformadas, do monocromático, da linearidade, do *chronos*.

O homem, ao se debruçar sobre a perfeita organização, se afasta do mundo, construindo para si e para os outros um mundo organizado, projetado, com regras e formas de se viver. Além de outros direcionamentos, Artaud, através dessa concepção de corpos sem órgãos, propõe uma revolução ontológica, ou seja, uma fuga dessa construção social para pensar em outra origem do ser.

À medida que projetamos essa organização criada pelo homem, o adulto, o dirigente, nas crianças, na infância, concebemos seres pragmáticos, com funções e tarefas em concordância com o conceito de mundo subjetivamente criado. Esse mundo é aquele onde as crianças possuem um papel social, onde a infância é uma fase e a criança, enquanto um ser que age nessa fase da vida humana, é esquecida nesse tempo, e, já na fase adulta, não pertence mais a este mundo.

É também o mundo das ideias pré-estabelecidas de infância, ideia de como transformá-la naquilo que a sociedade "necessita". Nesse sentido, vale lembrar a ideia de infância e educação pensada por Platão em determinado período histórico,

> É a idéia de educação como modelar a outro. Modelá-lo, formá-lo. Dar-lhes uma forma. Qual forma? No caso de Platão é, em uma última instância, a forma das Formas; são as idéias, os a priori, os modelos, os paradigmas, os em si transcendentes, entidades que são sempre do mesmo modo, indivisíveis, perfeitas, que indicarão a normatividade da formação. Assim formados, com a forma das Formas, com o conhecimento dessas realidades inteligíveis, as crianças chegarão a ser os filósofos que governarão adequadamente a pólis e, dessa maneira, nos permitirão conformar a pólis que desejamos produzir (Kohan, p.25, 2003).

Se Platão, naquele período, já pensava a educação dessa forma, como modeladora de deformações, para se chegar às formas projetadas, hoje, não obstante, os meios de possibilitar essa concepção estão cada vez mais ocultos, seja no direcionamento do brincar da criança, nos discursos sobre a criança, a ideia de infância enquanto construção, linearidade, inferioridade. A educação carrega em seus seios esses elementos.

Nessa perspectiva, um corpo infância, nesse contexto, sempre vai se relacionar com esses elementos através da força, das imposições, direcionamentos. A infância, enquanto inferioridade, deve se submeter a uma consciência superior, a do adulto. Por isso, as crianças estão presas em organismos compostos por órgãos, referindo-se aos conceitos de Artaud, órgãos do pragmatismo, das funções ditas, dos ritos sociais.

Buscando pontos de fuga, o conceito de Corpos sem órgãos (CsO) mergulha as ideias sobre a educação naquilo que descompassa a organização desse mundo criado pelo ser humano, onde, incansavelmente, busca forçar as crianças e seus corpos (de) formados a se enquadrar nessa ordem social finita. Ou seja, [...] um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos, é este poder de afetar e ser afetado que defini um corpo na sua individualidade (Deleuze, 2002 a, p. 128), e em sua potencialidade.

PALAVRAS FINAIS

Imagens com as miradas desfocadas, lugares que exigem ser mostrados, olhares alongados, pés, árvores, areia, chãos. Fendas que percorrem pelas margens da escola, despontando o que não se observa, abrangendo o que não se percebe. São imagens que saltam, que tocam, que tiram o olhar do que está posto, que despregam dos objetos aquilo que eles possuem, não tem, modificando a sua utilidade, trocando as coisas dando outros caminhos para o pensamento. E os objetos tornam-se uma teia de aranha de movimentos e cores que ao mesmo tempo é um nada, mas se transforma em um mar de possibilidades. Isto tudo é um pouco do que a infância pelas imagens tem nos apresentado neste trabalho.

Espera-se que este estudo desloque os olhares da infância do que ela pode ser, para o que ela é como potencial de vida. Não deixar que ela se torne apenas uma fase estabelecida, posta, pensada como a fase onde se tem a ausência do conhecimento, mas pensar na infância como um lugar de descobertas, de experimentações de si e do mundo, pensar a criança, não como inferior aos adultos, e sim, no que ela tem de possibilidade, de devir, de potência. Espera-se também percorrer caminhos que levem a um pensamento, no qual a educação esteja mais próxima a infância, para que se possa sair da forma, da formatação, e enxergar o mundo de outras formas, formas outras, que possibilitem maneiras outras de se fazer e se pensar a educação das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G. (2005). *Infância e História:* destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.

Barros, M. (2010). *Poesia completa*. São Paulo: LeYa.

Crianças. (2016). *Arquivo de imagens* do Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP), produzidas pelas crianças que participam da pesquisa "Nossa senhora... é o céu!!!": reflexões e olhares para a educação na infância a partir de produções imagéticas de crianças e professoras. Chisté, B. S. (pesquisado responsável). UNIR: Rolim de Moura.

Deleuze, G. (2002). *Espinosa e a Filosofia Prática*. São Paulo: Escuta. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins

Gallo, S. D. (2008). *Deleuze e a Educação.* Belo Horizonte/MG: Autêntica. 2° ed.

Kohan, W. O. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância.* Belo Horizonte/ MG: Autêntica.

Kohan, W. O. (2003). O mito pedagógico dos gregos (Platão). In. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte/ MG: Autêntica.

Larrosa B, J. (2009). Notas sobre a experiência e o saber experiência*. Revista Brasileira de Educação.* N.19, jan - abr. 2002. Disponível em: <http:// www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 20/09/2009.

Leite, C. D. P. Leite, A. R. I. P. (2014). Imagens como epígrafe: Imagens lúdicas de experiência infantil. *RevistAleph.* Dossiê Temático, ano XI. n. 22.

Leite, C. D. P. (2011). *Infância, experiência e tempo.* São Paulo: Cultura Acadêmica

Masschelein, J. (2008). E- ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*. v. 33, n. 1, jan/jun.

Nietzsche, F. (2008). Das três metamorfoses. In *Assim falava Zaratrusta: um livro para todos e para ninguém.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Silvia, M. S. (2010). O devir-criança em três tempos: heráclito, nietzsche e Deleuze. ANAIS. *Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*, UERJ.

SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL NA ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA: A VIOLÊNCIA DA NÃO INCLUSÃO PELO OLHAR DAS CRIANÇAS

Maria João Leote de Carvalho[1]

Resumo

Tendo como pano de fundo as mudanças sociais ocorridas, nas últimas décadas, no tecido urbano em Portugal, no âmbito de dissertação de Doutoramento em Sociologia foi realizado um estudo de caso etnográfico fundado nos campos do interacionismo simbólico, ecologia social e sociologia da infância que teve por objetivo analisar os processos de socialização e os modos de vida na infância em seis bairros de realojamento na Área Metropolitana de Lisboa, e o envolvimento das crianças residentes, dos seis aos 12 anos, em violência e delinquência.[2] Este texto centra-se na primeira fase desta investigação, etapa em que através de técnicas visuais, conversas informais e observação participante, se procurou conhecer como as crianças representam os bairros onde vivem. Numa lógica analítica compreensiva que teve como ponto de partida a *voz* das crianças, segregação social, discriminação étnica, violência e crime são problemas sociais a que muitas se encontram significativamente expostas, tendo apontado mais aspetos negativos do que positivos nas suas vivências neste contexto. Criados com base em políticas de habitação social que visaram a melhoria da qualidade de vida de populações desfavorecidas, os bairros do contexto da pesquisa tendem a não beneficiar de trocas de sentido positivo com outras zonas residenciais socialmente diferenciadas, acentuando-se a sua segregação e as desigualdades de recursos a nível espacial, situação que se reflete nas culturas da infância aqui identificadas.

Palavras chave

crianças; infância; território; violência; segregação.

[1] Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA.FCSH/UNL), UID/SOC/04647/2013, com o apoio financeiro da FCT/MEC através de fundos Nacionais, Portugal, mjleotec@sapo.pt

[2] Investigação financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/43563/2008) no âmbito de dissertação de Doutoramento em Sociologia, sob a orientação do Prof. Doutor Nelson Lourenço, apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, em julho de 2011. Disponível em: http://run.unl.pt/handle/10362/6132

Introdução

Os territórios proporcionam aos indivíduos múltiplas formas de ocupação do espaço físico e potenciam a construção do espaço social (Lefebvre, 1974), de referência das construções sociais, fundamental na construção identitária individual e de um grupo social (Valentine, 2004; Moignard, 2008). Habitar um território diz respeito tanto ao espaço físico, mais próximo ou afastado, como à forma social e pessoal de o produzir e viver, de o apreciar e dele se apropriar (Christensen e O'Brien, 2003; Shuval, Massey, O´Caughy, e Cavanaugh, 2012). Para a sua análise há que considerar o espaço percebido – que se constitui em torno do plano físico e do quotidiano das crianças –, o espaço concebido – objeto de pensamento, matéria de representação mental numa certa ordem –, e o espaço vivido, que é o resultado da combinação dos anteriores integrando a vida social e a experiência dos indivíduos e dos grupos e os significados que lhes são atribuídos (Jaramillo, Villamil, e Bañales, 2008).
Quer tenha havido ou não a possibilidade de uma família escolher a localização do alojamento, a zona onde se reside influencia claramente as opções e oportunidades que as crianças têm ao seu dispor (Bartlett, 2010). É através dos usos e representações sobre os espaços onde residem e crescem que as crianças se relacionam com os problemas sociais, não podendo as suas ações ser dissociadas dos processos de socialização e modos de vida que aí desenvolvem e sobre os quais também intervêm. Pobreza, exclusão social, discriminação em função da origem étnica, cultural ou de género, associação a desvio, violência e crime, acesso a estruturas de oportunidades em termos de educação e mercado de emprego são aspetos que, desde muito cedo, as crianças percecionam de modo particular e diferenciado dos adultos. A vida quotidiana decorre a partir de um território concreto, um espaço físico e social determinado que interpretam, usam, apropriam, reconstroem e representam (Corsaro, 1997).
A informação aqui apresentada foi obtida no decorrer de um projeto de investigação mais vasto, um estudo de caso, de base etnográfica, realizado entre 2005 e 2009, centrado na problematização dos modos de vida de crianças, entre os seis e os 12 anos, em seis bairros sociais de realojamento, no concelho de Oeiras, na Área Metropolitana de Lisboa,[3] e em particular do seu envolvimento em violência e delinquência (Carvalho, 2010).[4] Assente num modelo teórico de análise, com origem nos campos do interacionismo simbólico, da ecologia social e da sociologia da infância, aplicou-se uma metodologia qualitativa que resultou da complementaridade entre diferentes técnicas, destacando-se, na discussão apresentada nestas páginas, os resultados da análise de 312 desenhos individuais sobre os bairros feitos pelas crianças residentes recolhidos ao longo de três anos.
A opção pelo uso da expressão bairro de realojamento nesta pesquisa remete primordialmente para uma medida de política pública de habitação social, que assentou em processos de relocalização de populações que conduziram ou podem ter mantido uma concentração de determinados problemas e desvantagens sociais em alguns territórios quando se poderia, eventualmente, ter defendido outras soluções que obstassem a esta concentração. Se é certo que estes são espaços onde está identificada a existência de um leque de problemas sociais, também está provado que esses problemas não se encontram ou se produzem só no seu interior, bem como não podem ser analisados sem se ter em consideração

[3] Apesar de localizados num dos concelhos mais ricos do país, os seis bairros selecionados apresentam taxas muito elevadas de pobreza, desemprego, baixas qualificações escolares e profissionais, violência e crime. Construídos entre os anos 1980 e a década de 2000, abrangem um total de 1.700 fogos, mais de 5.000 residentes, segundo dados oficiais, dos quais 32,2% entre 0-18 anos (Carvalho, 2010).

[4] De forma a preservar a sua identidade, neste texto os nomes das crianças foram substituídos por códigos alfanuméricos e, no caso dos bairros, por nomes fictícios em torno do uso de cores: Amarelo, Rosa, Azul, Verde, Cinzento e Branco.

os contornos do funcionamento de sistemas sociais (ensino, saúde, proteção e ação social, segurança e justiça), tanto a montante como a jusante.
Dada a dimensão do estudo em causa, este texto fica reduzido a uma breve discussão sobre alguns dos principais resultados obtidos na primeira fase em que se teve a intenção conhecer como as crianças representam os seus quadros de vida no contexto selecionado. Pelo caráter exploratório da pesquisa, os resultados obtidos restringem-se à população e contexto à data estudados, não podendo ser generalizados a outros territórios.

O olhar das crianças sobre os bairros

O espaço dos bairros pode ser analisado nas produções das crianças segundo diferentes dimensões: a física, a instrumental, a relacional, a histórico social e a imaginária. Do seu entrecruzamento obtém-se informação sobre os contextos que atravessam numa perspetiva que permite também perceber, até certo ponto, a tangibilidade de algumas políticas sociais.
Na análise dos desenhos sobre os bairros, o primordial não foi a consideração de critérios desenvolvimentais ou técnicos, mas antes o entendimento de que são importantes produções simbólicas das crianças (Sarmento, 2007). A lente de observação foi a sociológica e o foco de interesse reportou-se às dimensões socioculturais que ajudam a situar esta produção num determinado contexto social, bem como às formas de apropriação das principais características desse contexto pelas crianças (Carvalho, 2010).
Na consideração de que os desenhos das crianças são "gramaticalmente articulados" (Coquet, 2003: 4), a narrativa que lhes foi acrescida pela legendagem e pela conversa com as crianças sobre os mesmos fez com que ganhassem uma energia e dinâmica que, num primeiro e simples olhar não se deteta, pois muitos apresentam-se sem diversidade de elementos, maioritariamente numa configuração estática que tem o principal enfoque no edificado. Se é verdade que foi a aparência gráfica que marcou a primeira abordagem, importa realçar que a segunda fase do processo de análise, através da qual se tentou aceder ao significado daquilo que as crianças pretenderam fazer quando desenharam decidindo o sentido atribuído à sua ação, trouxe a constatação de como a leitura inicial feita pelo adulto pode apresentar uma orientação diferente, até enganadora, relativamente às intenções manifestadas pelas crianças. Neste âmbito, realça-se a importância que teve o acompanhamento do seu processo de criação pois "ver uma criança a desenhar dá-nos a noção a seriedade com que ela está a realizar o seu trabalho, coisa que não poderia acontecer se ela estivesse simplesmente a rabiscar sem uma intenção determinada" (Coquet, 2003: 4).
Através da análise de conteúdo procedeu-se ao cruzamento da legenda com o registo da conversa sobre os 312 desenhos validados no estudo e detetou-se que a palavra "bairro" foi mais referida,[5] conforme apresentado na Figura 1 em que se recorreu ao programa *Wordle* para ilustrar as palavras mais mencionadas pelas crianças.

[5] As 10 palavras mais referidas foram: bairro (398), falta (265), casa (188), lá (176), faz (152), gosto (139), não gosto (138), rua (130), brincar (120), parque (102), prédio (101), pessoas (92), gostava (88), carros (78), prédios (78). Isolando apenas as palavras relativas à família surgem mãe (68), pai (56), irmão (22), avó (15), irmã (10) e tio (10), tia (7), prima (6), tios (4), pais (3), tias (3), irmãos (2), avô (2), primas (2) e avós (1).

Figura 1 Palavras mais referidas pelas crianças sobre os bairros

Fonte: Carvalho (2010: 262)

De assinalar que, diversamente do observado noutros estudos de natureza similar (Rasmussen & Smidt, 2003), o termo "bairro" é uma marca presente nas produções das crianças participantes; para elas o bairro onde residem é uma noção específica de um ponto de vista sócio espacial, uma realidade física, concreta, que apropriam e usam de diferentes modos a partir dos quais (re)constroem determinadas representações sobre o mesmo que orientam o seu posicionamento perante os outros.

Esta nuvem de palavras (Figura 1) permite, até certo ponto, observar o conhecimento que englobam sobre as suas experiências na apropriação e uso do espaço, identificando equipamentos, objetos, pessoas, ações, sítios, lugares e outros elementos que ganham corpo na sua vida quotidiana e que decidiram associar aos desenhos. A tendência destaca a "casa/prédio" e "prédios", surgindo a menção à "rua" pelo meio. Várias ações emergiram – "brincar, jogar, andar, viver, querer, fazer, bater, lutar" enquanto a família e os laços de parentesco aparecem relativizados tendo uma expressão muito reduzida. A assunção do que se "gosta" e "não gosta", a par da dimensão adquirida pelo que consideraram estar em "falta", ocupam lugar de destaque, suscitando a necessidade de aprofundar diversas linhas de análise.

Nesta análise, segregação social, discriminação étnica, violência e crime foram os problemas sociais mais mencionados e a que muitas crianças se encontram significativamente expostas, tendo apontado mais aspetos negativos do que positivos nas suas vivências neste contexto. Isoladamente, o problema social mais mencionado foi o "crime" (31,4%). Se por um lado, 6,2% dos desenhos representou graficamente um crime a ser cometido, essencialmente no espaço público, quando se solicitou a descrição dos desenhos muitas outras situações relacionadas com crimes foram mencionadas, seguindo-se vários tipos de desordens tendo por pano de fundo um quadro marcado por insegurança.

A tendência de uma maior valoração negativa adquiriu maior relevância quando as crianças focaram as *pessoas* (x^2=125, p < .05) e os *equipamentos públicos* (x^2=85, p < .05); num grau um pouco inferior, mas ainda expressivo, quando se reportaram ao *espaço público* (x^2=31, p < .05) e *comércio/serviços* (x^2=31, p < .05). Por outro lado, a *habitação* (x^2=12, p < .05),

as *escolas* (x^2=18, p < .05) e a f*amília* (x^2=8, p < .05) suscitaram valorações mais positivas do que negativas. De registar a ligeira diferença na representação de outras crianças, associada a uma certa conflitualidade. Em todas as categorias não foram registadas diferenças de género estatisticamente significativas.
A apreciação mais negativa, manifestada por quase metade (47,1%) das 312 crianças, remete para o campo da interação social, as pessoas (adultos) com quem privavam ou conheciam. Independentemente da idade, género e bairro, esta valoração abordou desde as atitudes e comportamentos dos adultos, muitos entendidos como perturbadores e desordeiros, até às responsabilidades no desenvolvimento de problemas sociais neste contexto. Nesta apreciação, há diferenças significativas em função da idade ($x^2(1)$=4.829, p < .05) sendo o grupo dos 6-9 anos mais crítico do que os mais velhos (10-13 anos).

"A minha rua que dá a volta e não se sai!"

Numa sociedade que faz da segregação e da discriminação um modo de gestão das dinâmicas sociais, assente num individualismo que pode atingir níveis exacerbados tanto na esfera mais próxima de cada comunidade como, a nível mais alargado, no mercado de trabalho e no sistema produtivo (Young, 1999), ter em consideração o olhar das crianças sobre os problemas sociais que as afetam abre horizontes que remetem para a sua compreensão como entidade participativa na construção da realidade e da mudança social.
O bairro surge como uma formação sócio espacial específica e diferenciada, resultante de processos e mecanismos sociais que assentam em lógicas que são simultaneamente de segregação residencial e de agregação de certos grupos sociais num território limitado. São lógicas que decorrem de dinâmicas de massificação, pois concretizam-se no âmbito de políticas públicas através das quais o Estado português tenta debelar a carência de habitação que afeta parte da população no país. Decorrem de dinâmicas de seleção e exclusão que se refletem em diversos patamares no interior destes territórios segregados, uma vez que neles há vários graus de exclusão e de pobreza e modos diferenciados de percecionar e viver estes problemas sociais.

Figura 2 "É o meu bairro com a minha rua que dá a volta e não se sai! O que faz falta mesmo é baloiços e escorregas e o que está a mais são os bêbados, as facas e as pistolas e os ciganos." [rapaz M57, 6 anos, Bairro Branco]

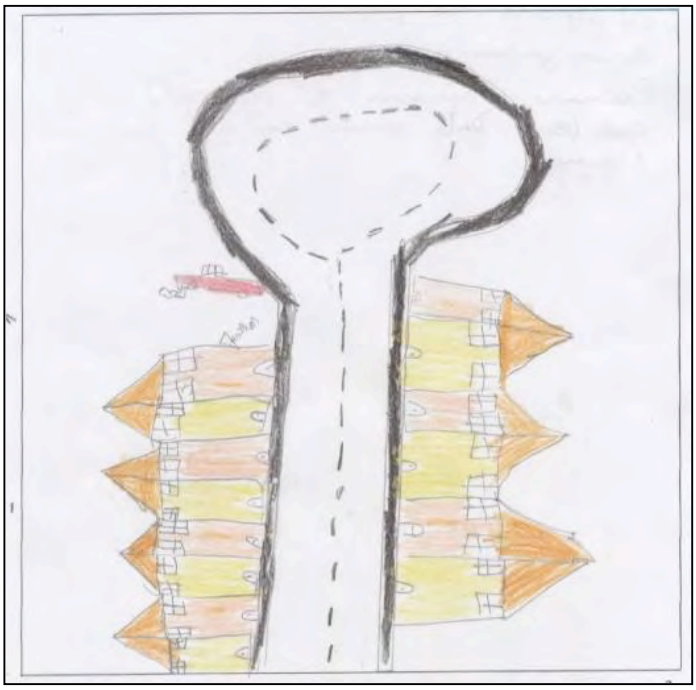


Figura 3 "Aqui é a estrada da minha rua, depois é a rotunda onde a gente jogamos à bola e a gente tem esta estrada para os carros subirem e descerem da rua e que não dá para passar para o outro lado [rapaz M68, 7 anos, Bairro Azul]

Figura 4 "Os prédios, os carros e os meninos a brincar quando tinha escorrega e baloiços e sobe e desce. Eu ia brincar lá quando havia e agora já não há porque tiraram tudo, não sei porquê... (...) E faz muita falta um parque para irmos brincar. Faz falta espaço para brincar, vimos para a rua e nós temos espaço mas depois as bolas vão para a estrada e às vezes passam os carros em corrida e pode morrer alguém." [rapariga F16, 7 anos, Bairro Branco]

A ideia do fechamento dos bairros em si mesmos, em função da organização territorial, agravada pela ausência de equipamentos, é notória nestas descrições (Figuras 2, 3 e 4). Observou-se que os seis bairros tendem a não beneficiar de maior proximidade e trocas de

sentido positivo com outras zonas residenciais socialmente diferenciadas, onde as expectativas de controlo social das crianças são mais elevadas, acentuando-se desigualdades de acesso a recursos e serviços a nível espacial (Morenoff et al., 2001).
A apreciação negativa das crianças sobre os equipamentos públicos associa-se fundamentalmente à ausência de recursos básicos que existem noutros locais, sendo reclamada por 30,2% das crianças participantes a construção de parques infantis. Reforça-se, assim, a ideia de como a segregação residencial se reflete no reforço de desigualdades sociais pela inexistência de determinados recursos. Registaram-se diferenças significativas em termos de idade ($x^2(1)= 5{,}533$, $p < .05$): o grupo nos 10-13 anos queixou-se mais do que o dos 6-9 anos, o que pode sugerir diferentes formas de ocupação destes equipamentos.

"Aqui só há pobres!"

A pobreza é um fenómeno plural, diverso, que contempla diferentes realidades. Falar sobre a pobreza concentrada num território é falar dos múltiplos riscos que representa em resultado de políticas habitacionais de segregação residencial de populações desfavorecidas (Koslinski & Alves, 2012), como as que estiveram na origem destes bairros. As crianças podem estar claramente identificadas aos territórios onde residem, aceitando e incorporando a sua condição social desfavorecida, representando-os como espaços de homogeneidade social que potencialmente excluem-nas da participação na vida social próxima, da cidade e do país (Figura 5).

Figura 5 "Está um dia mau no bairro!... O que faz falta no meu bairro é casas e mais casas para as pessoas e um parque. Aqui o que há mais é pessoas pobres, só há pobres, pessoas pobres, só pobres... [rapaz M08, 8 anos, Bairro Amarelo]

Partindo do ponto de vista das próprias crianças, facilmente se percebe como o bem-estar infantil, traço fulcral na representação social da infância moderna, é um dado longe de estar adquirido por muitas neste contexto, subsistindo necessidades básicas. No registo da heterogeneidade de viver esta condição nestes bairros destaca-se o desfasamento existente entre o legislado e o vivido que atinge diretamente a socialização de muitas crianças. Neste contexto, a ambição prioritária ainda passa por garantir o acesso pleno de todos aos bens básicos, como a alimentação e a habitação, num patamar de igualdade que promova não apenas o acesso nessas condições, mas também a permanência nos sistemas sociais

como cidadão de pleno direito e a entrada na vida ativa à luz de um mesmo quadro de princípios.

> "É seco… o bairro é seco! (…) Então… não tem muita gente como lá antes, não tem shopping, não tem lojas… não gosto sem isto, gostava mais de lá. O bairro… se for lá ao fundo vejo tudo, ali do fundo dou a volta e dá para ver aqui tudo, é sempre a voltar ao mesmo sítio e lá não era assim, ia dar a outros sítios e tinha mais gente diferente. (…) Faz falta parques, mais… um campo de futebol para ir jogar… Mas põe lá um parque e vão logo partir tudo, partem tudo, já está todo partido o que lá está, partiram tudo, não durou nada…" [rapaz M02, 10 anos, Bairro Cinzento] (Carvalho, 2010: 265)

Não é, pois, de estranhar que haja quem descreva o bairro como "seco", acentuando as limitações da própria configuração espacial em relação com a escassez de recursos sociais e equipamentos que mais facilmente se encontram em zonas residenciais socialmente diferenciadas.

"Só se quer é brigas uns com os outros."

A imposição do realojamento trouxe a passagem das populações para formas de organização social, onde a vida quotidiana se estrutura num plano de verticalidade consubstanciado nos prédios onde residem, em espaços limitados sujeitos a regulamentação municipal, em detrimento do plano de horizontalidade vivido nas anteriores casas, maioritariamente em barracas, onde se tornava possível uma diferente, mais extensa e livre, ainda que ilegal, apropriação do espaço (Carvalho, 2013b). Com esta situação emerge também a conflitualidade e a violência, em larga medida associada a formas de segregação residencial sentidas tanto na relação com o exterior, como através da divisão social do espaço no interior dos bairros.

Figura 6 "É a parte nova, a estrada lá em baixo fora do bairro. É a gente a imaginar o 'bote' onde anda… Aqui não há lojas, falta mais lojas cá dentro, parques, mercearias, podiam pôr um MacDonalds cá dentro do bairro, só põem tudo fora. Falta mais paz e amizade que é só guerras, só se quer é brigas uns com os outros. Está a mais as brigas, os putos pequeninos a fumarem, ainda mais pequenos que eu a fumar, com 5-6 anos, vão comprar tabaco e põem-se a fumar, uma cambada deles… e outras coisas." [rapaz M81, 12 anos, Bairro Cinzento]

Constata-se como a compreensão sobre o território e as dinâmicas espaciais é essencial no entendimento dos fenómenos de discriminação que afetam os mundos sociais da infância. Deste modo, é relevante que as crianças tenham retratado processos de segregação de famílias no interior dos bairros, algumas realojadas por ruas em função da origem étnica, fator sentido como um sério obstáculo a uma melhoria da qualidade de vida (Figura 7).

Figura 7 "A rua tem um molho de prédios, tem a rotunda que tem lá o espaço para pôr os carros. Tem uns prédios amarelos [lado direito do desenho] e outros cor-de-rosa [lado esquerdo] e os prédios não podem ser todos iguais. (...) Nós, os ciganos, vivemos quase todos nos prédios amarelos. No meu prédio só vivem dois senhores [brancos] que não são ciganos e nos outros prédios amarelos vivem muitos ciganos, uns senhores, e pretos é que é menos, é sempre mais ciganos. [rapaz M16, 8 anos, Bairro Azul]

Quando se fala de bairros de realojamento, a imagem prevalece na opinião pública portuguesa é a de espaços homogéneos. Os territórios não se limitam à sua configuração física exterior, e mais significativas podem ser as fronteiras percecionadas e vividas no seu seio, em divisões por micro territórios associados a hierarquias étnicas e grupos sociais específicos. A generalização de expressões como "a rua dos ciganos", para citar o exemplo mais mencionado pelas crianças, é algo que contribui, e simultaneamente (re)constrói, um permanente mal-estar social, reforçando fenómenos de estigmatização que acentuam o fechamento destes territórios num encapsulamento de natureza étnica e social (Menezes e Almeida, 2006).

Figura 8 "É o desenho da minha rua e do lado dos prédios dos ciganos e do outro eu e as minhas amigas. O que eu gosto menos no meu bairro é dos ciganos e se eu pudesse eu mudava eles de bairro porque eles sujam a rua, são malcriados e barulhentos." [rapariga F13, 9 anos, Bairro Branco]

Na complexificação das relações sociais emerge, a partir do olhar das crianças sobre o contexto em estudo, um processo de etnização dos laços e redes sociais que tendem a fechar-se em torno da sua origem étnica, não sendo específicas de um grupo em concreto, mas antes se alargando a todos os que ali vivem. É um processo que serve para a construção das suas competências e estrutura, no presente, as relações entre pares e com adultos, reforçando fenómenos de estigmatização. A identificação com o grupo étnico de origem, quando exacerbada, acarreta uma desconfiança e hostilidade em relação aos outros grupos. A oralidade assume especial importância e muitos conflitos emergem.

A forma como as crianças descrevem o uso do espaço público – de um lado "nós", no lado oposto, os "outros" (Figura 8) –, numa representação que traduz um campo de batalha, não pode ser desvalorizada na análise da sua socialização. A divisão social do espaço decorre do realojamento das famílias assente em critérios de distribuição étnica e produz relações de poder que se institucionalizam num clima de oposição e procura de domínio territorial, que as crianças apropriam e reconstroem nas culturas de pares.

Numa linha similar à registada por Cabecinhas e Amâncio (2003) em pesquisa envolvendo jovens portugueses, neste estudo apurou-se que apesar de as tipologias raciais terem sido abolidas há muito nas sociedades ocidentais, as mesmas continuam a prevalecer no discurso e ações da maioria dos residentes, independentemente de gênero, idade ou origem (Carvalho, 2014). Os termos "preto", "branco", "cigano", "negro", "tuga", "branquelas"; "mulato", "pula", "black", "castanho", "senhores", "português" têm uma forte presença nas palavras das crianças, constituindo estas categorizações uma marca significativa da discriminação nas culturas de infância aqui produzidas. Tende a prevalecer uma noção do *outro* que se vê como diferente, em posição de subalternidade que conduz à sua rejeição e, diversamente do sugerido por Aboud (1988) e França e Monteiro (2004), a idade não é uma variável diferenciadora destas atitudes.

Os excertos apresentados não se reportam a situações isoladas na análise, suscitando a ideia da existência de hierarquias e estatutos que cada grupo tende a construir. Estes choques revelam-se de forma intensa na necessidade de afirmação pessoal e social, assente numa linguagem segregadora e racista, mas que nada mais será do que o espelho de como experiências de discriminação marcam muitas crianças. A génese do preconceito tradu-

zida nestes discursos surge em idades baixas. Para alguns autores, é produto do insuficiente amadurecimento das estruturas afetivo cognitivas que se traduz numa fase de egocentrismo (Aboud, 1988), enquanto para outros é necessário questionar o papel da aprendizagem e interiorização de normas sociais perante os modelos sociais presentes num contexto (França e Monteiro, 2004).

Não se encontrou nesta investigação sustentação para a defesa da ideia que o contato entre diferentes grupos étnicos possibilita mais facilmente que uns e outros identifiquem as semelhanças, promovendo uma abertura à compreensão e respeito mútuos. Este contato permanente que se vê desenvolvido nestes territórios, sobretudo pelas crianças que são obrigadas a partilhar os bairros e a frequência nas mesmas escolas, parece alimentar uma profunda desconfiança reveladora da fragilidade das relações e laços sociais assente na segregação residencial destas populações. Se até certo ponto esta atitude pode encontrar razão de ser no passado cultural dos grupos maioritariamente em presença – origem africana *vs* cigana –, a dimensão visível e continuada do problema suscita a possível associação a outras desvantagens sociais que não se conseguem atenuar dada a sua elevada concentração espacial.

Conclusão

Numa lógica analítica compreensiva que teve como ponto de partida a voz das crianças, as formas de segregação residencial e de discriminação social a que os residentes dos bairros em estudo se encontram sujeitos ficou bem patente nas produções das crianças, tendo as mesmas de ser pensadas a partir da sua articulação com as lógicas de exclusão em relação com os espaços onde tomam corpo (Wacquant, 2007). Se a segregação é uma qualidade intrínseca e percecionada pelas crianças no que diz respeito a estes bairros, ela reenvia o olhar para as formas como os residentes vivem na relação com o exterior, numa linha, por vezes, marcada por sentimentos de dependência, de frustração e até de revolta.

Estes bairros tendem a não beneficiar de trocas de sentido positivo com outras zonas residenciais socialmente diferenciadas acentuando-se a sua segregação e as desigualdades de recursos a nível espacial (Carvalho, 2010, 2013a, 2014). A separação espacial relativamente a outros territórios é reforçada pela degradação dos espaços e equipamentos públicos e a segregação residencial acaba por ser representada como uma forma de violência; por um lado, física, pelas limitações que impõe, por outro, simbólica, pelos efeitos que acarreta nas relações sociais.

Muitas crianças manifestam uma forte e positiva identificação com o grupo étnico de origem; mas quando exacerbada, esta adesão acarreta uma permanente desconfiança e hostilidade em relação aos outros grupos, facilmente surgindo os conflitos no acesso a posições e estatutos específicos. A oralidade assume uma especial influência, sendo a partir dela que muitas situações de conflito são concretizadas. E outras formas de violência podem nascer nos interstícios das aspirações e necessidades básicas, da experiência quotidiana da rejeição e relegação a que muitos dos residentes se veem sujeitos; no fundo uma forma de violência inerte que acentua um sentimento de fatalidade social que as próprias crianças interiorizam (Wacquant, 2007; Moignard, 2008).

Referências bibliográficas

Aboud, F. (1988). *Children and Prejudice*. New York: Blackwell.

Bartlett, S. (2010). *Urban Children: Discussion of Unicef Programming Directions. Policy and Practice.* Discussion paper. Disponível em: http://cergnyc.org/files/2011/09/UNICEF-urban-discussion-paper1.pdf

Cabecinhas, R. & Amâncio, L (2003). *A naturalização da diferença: Representações sobre raça e grupo étnico*. Comunicação apresentada à III Jornada Internacional sobre Representações Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Maison des Sciences de l'Homme, Rio de Janeiro, 2-5 de Setembro de 2003. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1598/1/rcabecinhas_lamancio_JIRS_2003.pdf.

Carvalho, M:J.L. (2010). *Do Outro Lado da Cidade. Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento,* Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, disponível em http://run.unl.pt/handle/10362/6132.

Carvalho, M.J.L. (2013a). Childhood, Urban Violence and Territory: Children's Perceptions of Place and Violence in Public Housing Neighborhoods in Portugal, *Children, Youth and Environments*, 23(1), 124-154. doi: 10.7721/chilyoutenvi.23.1.0124

Carvalho, M.J.L. (2013b), Children's perspectives on disorder and violence in urban neighbourhoods, *Childhood – A Global Journal of Child Research*, 20(1), 98-114. doi: 10.1177/0907568212447236

Carvalho, M.J.L. (2014). Segregação residencial e discriminação na área metropolitana de Lisboa: O olhar das Crianças. *Revista Educação & Sociedade*, 35 nº.128, 741-760. doi: 10.1590/ES0101-73302014128482

Christensen, P. & O'Brien, M. (Eds.) (2003). *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community.* Oxon: Routledge.

Coquet, E. (2003). "Desenhar um texto, falar com riscos e ler um desenho – Analogias e contradições do desenvolvimento da aprendizagem da fala, do desenho e da escrita", *Ensinarte – Revista das Artes em Contexto Educativo*, 2, 2-8

Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand-Oaks-California: Pine Forge Press.

França, D. & Monteiro, M. (2004). A expressão das formas indirectas de racismo na infância, *Análise Psicológica*, 4 (XXII), 705-720.

Jamarillo, P.; Villamil, A. & Bañales, J. (2008). *Espacio Publico e Derecho a la Cuidad. La Política de Espacio Público Físico y la Venta Informal en Bogotá.* Alcadía Mayor de Bogotá: ONU-Hábitat

Lefebvre, H. (1974). *La Production de l'Espace*. Paris: Anthropos.

Morenoff, J.; Sampson, R. & Raudenbush, S. (2001) Neighborhood Inequality, Collective Efficacy, and the Spatial Dynamics of Urban Violence. *Criminology*, 39(3) 517-558.

Koslinski, M. & Alves, F. (2012). Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. Educação & Sociedade, Campinas, 33, nº.120. doi: 10.1590/S0101-73302012000300009

Menezes, M. & Almeida, A. (2006). *Direito à cidade. Reflexão em torno da incidência do termo mistura social nas políticas habitacionais e urbanas portuguesas.* Lisboa: LNEC.

Moignard, B. (2008). *L'école et la rue: fabriques de délinquance. Recherches comparatives en France et au Brésil.* Paris: PUF.

Rasmussen, K. & Smidt, S. (2003). "Children in the neighbourhood". In Christensen, P. & e O'Brien, M. (Eds.). *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community*. (pp. 82-100), Oxon: Routledge.

Sarmento, M.J. (2007). *Conhecer a Infância: os Desenhos das Crianças como Produções Simbólicas*. Lição de Síntese para Provas de Agregação, Braga, Universidade do Minho.

Shuval, K.; Massey, Z.; O. Caughy, M. & Cavanaugh, B.(2012). 'I Live by Shooting Hill' - A Qualitative Exploration of Conflict and Violence among Urban Youth in New Haven, Connecticut. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 23(1), 132-43.

Valentine, G. (2004). *Public Space and the Culture of Childhood*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

Young, J (1999). *The Exclusive Society. Social Exclusion, Crime and Difference in Late Modernity*. London: Sage Publications.

Wacquant, L. (2007). *Parias urbains: ghetto, banlieues, État*. Paris: Éditions La Découverte.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Cibele Lucena de Almeida [1]
Rebeca Ramos Campos[2]

Resumo

A criança é um ser múltiplo, multifacetado e multilinguístico. Ela se comunica com o mundo de várias maneiras, uma vez que é cognição, emoção, movimento, curiosidade, descoberta, brincadeira, inquietude, faz de conta, encantamento, riso, cor e som. Mas e as escolas brasileiras, tem considerado a multiplicidade linguística das crianças pequenas? Como a escola de Educação Infantil pode organizar uma prática pedagógica que permita às crianças avançarem em suas múltiplas linguagens? A partir de nossas próprias experiências profissionais no Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil; de reflexões estabelecidas com documentos oficiais e com pesquisadores da academia, dentre eles Freinet (2004), Piaget (1987); Vygotsky (1998; 2006; 2007) e Wallon (1975), voltamos nossos olhares para essas questões e iniciamos uma discussão em torno de uma ação docente que abarque as múltiplas linguagens infantis. Porém, em meio a tantas linguagens existentes no currículo escolar brasileiro, fizemos um recorte sobre a Linguagem oral e a Linguagem escrita. Em relação à linguagem oral a organização pedagógica seria no sentido de criar situações em que a criança possa usar a língua livremente, nas brincadeiras de faz de conta, no parque, nas conversas informais, na presença da literatura. Para o trabalho com a linguagem escrita, considerando- a como um sistema de representação simbólica da realidade e baseada na perspectiva psicogenética, as atividades devem direcionar a criança a pensar: o que a escrita representa? Como ela representa? E, como construir formas de diferenciação das representações? Em suma, devemos ter a clareza de que uma prática educativa que concebe as múltiplas linguagens da criança entende: que ela tem inúmeras maneiras de se expressar (nem sempre visíveis ou perceptíveis ao outro); que a linguagem é uma experiência social; que a representação simbólica precisa ser valorizada; que a ludicidade e afetividade são vieses da aprendizagem na infância; que o trabalho coletivo é primordial; que a organização dos espaços, tempos e materiais devem prever experiências sensoriais; que a criança necessita ser reconhecida como pessoa ativa/ ser pensante, produtora de cultura e protagonista da própria aprendizagem; que as relações estabelecidas em solo educativo precisam ser significativas, prevendo a parceria escola-crianças-famílias.

Palavras-chave

Criança. Múltiplas Linguagens. Educação Infantil.

[1] Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN. Natal-RN. Brasil. cibelepedagoga@gmail.com

[2] Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN. Natal-RN. Brasil. rebecaufrn@hotmail.com

Para começo de conversa...

O presente artigo parte da concepção de criança como um ser múltiplo, multifacetado, multilinguístico. Mas, e a educação brasileira tem contemplado a multiplicidade linguística das crianças pequenas? Como a escola de Educação Infantil pode organizar uma prática pedagógica que permita às crianças avançarem em suas múltiplas linguagens?

Assim, com o objetivo primordial de discutir possibilidades de um trabalho pedagógico que considere e promova o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis, refletimos sobre nossas próprias experiências profissionais no Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e estabelecemos reflexões com documentos oficiais e com pesquisadores da academia (dentre eles, FREINET, 2004; PIAGET, 1987; VYGOTSKY, 1998, 2006, 2007 e WALLON, 1975).

Todavia, em meio a tantas linguagens existentes no currículo escolar infantil (dentre elas, a Matemática, o Movimento e a Arte), fizemos um recorte sobre a Linguagem oral e a Linguagem escrita.

É válido frisar que, para nós a proposta em torno do ensino-aprendizagem das múltiplas linguagens da criança está situada no quadro de uma concepção *construtivista sociointeracionista*, uma vez que compreende a linguagem oral, o desenho, a pintura e a linguagem escrita como sistemas adquiridos-aprendidos nas relações da criança com o seu meio social; o estabelecimento de estreitas relações entre novos e velhos saberes (ou seja, os conteúdos são provenientes das experiências cotidianas); a participação do professor como um mediador; a busca pela autonomia do educando, dentre outros aspectos.

Seguindo a referida abordagem teórica, organizamos o trabalho no seguinte formato: desenvolvemos pontos acerca de cada linguagem eleita para a análise em particular – a linguagem oral, a linguagem escrita e o desenho – abordando no que elas consistem; como são aprendidas/desenvolvidas pelas crianças; os modos de organização do trabalho pedagógico e do cotidiano escolar que favorecem condições necessárias para as crianças vivenciarem experiências ricas, diversificadas e significativas com essas linguagens, aprendendo-as e desenvolvendo-as. E então, vamos aprofundar a nossa conversa?

Reflexões sobre a linguagem oral

Com base nos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 2001) e seguindo o pensamento de autores como Vygotsky (1998, 2006, 2007), Bakhtin (1997) e Geraldi (1996), entendemos a linguagem oral como capacidade humana complexa e constitutiva do sujeito, tendo como eixo norteador a interação verbal.

Para Vygotsky (2007) e seus seguidores, os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem (por isso, semânticos) e estruturados em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis. Logo, no que diz respeito à apropriação da linguagem oral pela criança, consideramos os fatores sociais, biológicos, emocionais, individuais, históricos e culturais, o que envolve uma dialética entre o social e o individual, na medida em que o indivíduo interfere no meio ambiente, e como consequência, é influenciado por ele.

Dentro dessa perspectiva, a criança é vista como um *ser interativo* que a partir relação com outros mais experientes (adultos e crianças) e com diversidades de recursos e situações; formula hipóteses, antecipações e ensaios, testando a maneira de se comunicar com o mundo.

Nesse processo de intenções comunicativas no qual estão incluídas as experiências e internalizações pessoais (PIAGET, 1987) e as aprovações e reprovações de seus pares (VYGOTSKY, 2007), a criança constrói e reconstrói a linguagem do seu grupo social, transformando-a e transformando-se a si mesma.

Assim, podemos inferir que meninos e meninas aprendem a falar a partir de sua própria experiência de conhecimento e de vida. "Mas a participação não vai por si mesma. Exige

uma acção pedagógica capaz de favorecer o exercício de decisão pelas crianças" (SARMENTO, 2007, p. 38). E é nesse momento que a mediação do professor traduz-se como ponto chave para a reflexão, o entendimento e, consequente, aprendizagem da linguagem oral.

Nesse sentido, ressaltamos que na prática educativa com a oralidade o professor da infância deve: levar em conta o conhecimento prévio das crianças; ocupar o papel de facilitador/organizador do processo de ensino-aprendizagem; saber quando deve ou não intervir; selecionar o que é relevante na sua prática (o quê e como ensinar); agir com criatividade; identificar os diferentes tipos de aprendizes e realizar as adequações necessárias; desafiar as capacidades comunicativas da criança, respeitando os seus limites e suas necessidades, além de proporcionar-lhe situações de descobertas, desequilibrações e consequentes avanços (WALLON, 1975).

Mas como organizar um trabalho pedagógico que favoreça condições para as crianças vivenciarem experiências significativas com a linguagem oral?

Partindo da ideia de que a oralidade se configura como a principal via para as demais aprendizagens, compreendemos que é fundamental a participação ativa da criança em atos de linguagem dentro e fora da escola, tais como: conversas, músicas, contações de história, parlendas, jogos cantados, poemas, entrevistas, brincadeiras etc (BRASIL, 2001).

Tomando tal assertiva como princípio de nossa proposta, designamos às estratégias o papel de importantes incentivadoras das habilidades de comunicação infantil. Dessa maneira, apresentamos algumas alternativas a serem realizadas com crianças entre 0 e 5 anos e 11 meses de idade, com base nas atuais pesquisas educacionais e a partir das nossas vivências como professoras da infância. Salientamos, contudo, que tais estratégias não fazem parte de uma "receita pronta" ou de uma cartilha para o professor da Educação Infantil, pois se definem como um diálogo de educadoras que partilham as suas inquietações, descobertas e conquistas, com a pretensão de trocar ideias sobre o assunto e, quem sabe, poder colaborar na reflexão sobre a prática educativa com as múltiplas linguagens da criança pequena.

Em nosso caso, fica inicialmente a sugestão de criar situações em que a criança possa usar a língua livremente, nas brincadeiras de faz de conta, no parque ou nas conversas informais. Acrescentamos, também, a necessidade de momentos de mediação efetiva do professor por meio de provocações que incitem na criança a vontade de saber mais, estimulando-a a pensar em quais alternativas utilizar para ampliar o seu universo linguístico. Como exemplo de atividades desta natureza, procuramos destacar no presente módulo: as rodas de conversa e de música, as brincadeiras, a assembleia e o contato efetivo com a literatura infantil.

Nessa reflexão e fundamentados em Cazden (1991), podemos situar o momento de discussão em roda como uma oportunidade de *tempo compartilhado* entre crianças e professores e entre crianças-crianças, isto é, um espaço de intimidade/aprendizagem no qual os sujeitos socializam suas experiências, exercitam a oralidade e constroem novos sentidos sobre suas ideias e opiniões. A esse respeito, a pesquisadora orienta que "os professores que desejem facilitar a interação dos alunos durante sessões discursivas, farão bem em colocar os pequenos em círculo" (CAZDEN, 1991, p. 69, tradução nossa).

Para as crianças pequenas, essa vivência se constitui ainda como uma possibilidade de usar a Língua Portuguesa em situações reais e de ampliar o seu repertório, visto que é no diálogo sobre fatos cotidianos, na reprodução do discurso de outros mais experientes e na troca entre essas vozes, que são construídos conhecimentos sobre a língua e a cultura.

Mediante o confronto entre diferentes pontos de vista é que as crianças são levadas a organizar as suas ideias, transformando os relatos pessoais em textos mais complexos. Essa atividade colabora também para o desenvolvimento das capacidades de expressão, posicionamento e argumentação.

Cazden (1991) acrescenta, ainda, que o diálogo em círculo fornece subsídios ao professor que deve conduzir significativamente a conversa, alimentando-a com perguntas e comentários que desencadeiem a interação entre as diversas ideias e pensamentos das crianças.

Assim, o conhecimento do professor em relação ao discurso das crianças ajuda na interpretação da narrativa e o capacita para mediar a conversação. Dessa maneira, ele levará o grupo a conectar aspectos que não faziam parte de sua experiência de vida, possibilitando à ele uma troca enriquecedora.

Como segunda sugestão de atividade com a linguagem oral, privilegiamos a roda de música, um ambiente acolhedor de vivência e relação com a linguagem musical por meio da manipulação de instrumentos, do canto, da dança e da dramatização.

A proposta de trabalho sistematizado com a música se justifica por acreditarmos que essa linguagem é capaz de estimular a sensibilidade, criatividade e fala das crianças. "A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social" (BRASIL, 2001, p. 49).

A dramatização de músicas se constitui, também, como ampliadora das capacidades criativas e comunicativas dos pequenos, pois a partir dela as crianças podem expressar sensações e ritmos corporais por meio de gestos, da dança, da postura e da oralidade.

Logo, compreendemos que na experimentação da música como uma linguagem e que a partir dos novos conhecimentos acerca das possibilidades sonoras dos objetos e do seu próprio corpo, as crianças são capazes de se desenvolver físico, emocional e cognitivamente.

É mister ressaltar que a experiência cultural, e aqui incluímos a experiência com a linguagem oral, precisa estar aliada ao riso e à brincadeira na infância, já diziam Bazílio e Kramer (2003), o que significa não só o direito ao conhecimento mediado pela escola, mas ao prazer, ao afeto e ao diálogo.

Dentro desse panorama, evidenciamos o papel da brincadeira , já que é por meio da ludicidade que o indivíduo se afasta da realidade que o cerca, cultivando uma habilidade de fundamental importância para o seu desenvolvimento linguístico, afetivo, cultural e social: a abstração.

Na possibilidade de criar cenários, de imaginar relações de perseguição, suspense, medo e conquista, as crianças são capazes de experenciar, construir e reconstruir o mundo à sua volta, além de ampliar o seu repertório linguístico.

No sentido do trabalho cooperativo proposto por Freinet (2004), sugerimos ainda que os professores considerem a opinião das crianças também em Assembleias semanais, ricos momentos de discussão entre elas sobre os fatos ocorridos no cotidiano. O evento se traduz como uma oportunidade das próprias crianças contribuírem com a avaliação institucional, como destaca Zabala (1998).

Concebemos ainda com Vygotsky (1998) que a Assembléia é uma oportunidade de ganhos cognitivos, uma vez que a relação direta entre as diferentes faixas etárias possibilita que as crianças ajam ativamente no contexto educacional, opinando, externando suas ideias e promovendo a construção compartilhada de novos conhecimentos. Dessa maneira, entendo que uma avaliação que permeia todo o processo de ensino-aprendizagem implica no repensar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades das crianças e do contexto sociocultural do qual a escola faz parte. Incluo aqui, a relevância de o educador voltar-se para o reconhecimento das particularidades das crianças especiais, especialmente, para os avanços e retrocessos vivenciados por elas durante as experiências na escola.

Como última atividade em destaque, trazemos a literatura infantil, que de modo especial, possibilita o enriquecimento do vocabulário das crianças, ao explorar uma variedade de termos, ao permitir o prazer na relação com os textos e o discernimento entre o real e o ficcional, habilidades fundamentais para a aquisição-aprendizagem de uma língua.

Concordamos com Amarilha (1997), quando ela afirma o caráter educativo do texto literário, já que por ser maleável, prazeroso e dinâmico favorece o acesso significativo à língua na sua forma mais elaborada; a linguagem escrita.

Os momentos de contação de história são efetivamente ricos em relação à comunicação oral pura e simples, no sentido de que apresenta à criança uma linguagem mais detalhada,

por meio da qual é possível conhecer palavras inéditas e, consequentemente, ampliar o repertório linguístico.
Reconhecemos, desse modo, a importância do professor se valer de uma diversidade de estratégias para explorar a linguagem oral, uma vez que essa habilidade humana proporciona a compreensão através da lógica, do simbólico, do conceitual e do racional, permitindo a participação ativa do pensar na construção de ideias, atitudes e posicionamentos da criança pequena.

Reflexões sobre a linguagem escrita

Numa sociedade grafocêntrica como a nossa, sabemos que o domínio da escrita é necessário, uma vez que nos permite o conhecimento e a reflexão sobre o mundo, possibilitando uma melhor qualidade nas interações e inserções sociais.
A aquisição da lecto-escrita é fundamental para que as pessoas possam se comunicar, se relacionar, se desenvolver, buscar a sua autonomia, preservar valores, conhecer a si mesmos e a sociedade, construindo-se como seres históricos e sociais, uma vez que "[...] a escrita, seja qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural" (CAGLIARI, 1999, p. 112).
Vygotsky (2001, p.140) afirma que "o desenvolvimento da linguagem escrita se dá [...] pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras". A escrita é um sistema de representação simbólica da realidade, e medeia a relação dos homens com o mundo.

> A criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal! (VYGOTSKY, 2001).

Para o autor, a linguagem está além da habilidade motora de escrever letras, é uma atividade cultural complexa, construída historicamente, e que se inicia muito antes da criança ingressar na escola. Aprender a escrever é construir uma nova maneira de se inserir no mundo, é aprender uma forma de interagir com o meio sob o qual está inserido.
Durante muito tempo os educadores tiveram uma visão distorcida de como se dava o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A concepção mecanicista, cujo ensino é tradicionalmente atrelado aos métodos, não aceita a participação e a construção da aprendizagem através do próprio aluno, pois ele é tido como uma tabula rasa, chegando à escola sem nenhum conhecimento.
O aluno é considerado um mero receptor de conhecimento e o professor, como "repassador" desse saber, capacita o educando a codificar (ler) e a decodificar (escrever), de acordo com a sua lógica (de adulto). Se o aluno não está pronto para ler e escrever é marginalizado pela escola, pois não se enquadra em seus modelos.
Nesse contexto, o educador apresenta então uma rotina de tarefas e provas rígidas, em que se verifica o grau de capacidade de reproduzir o que lhes foi ensinado, pois esse método exige a prática da memorização e da cópia.
Para estudiosos como Wallon (1975), ensinar/aprender a linguagem escrita está relacionado à concepção que o autor possui de desenvolvimento: uma totalidade de funções motoras, afetivas e cognitivas. Não se pode pensar apenas em ensinar as crianças a grafar letras, o professor deve se preocupar com o envolvimento, a segurança, a autoestima da criança diante do processo complexo que envolve essa aprendizagem.
Sociointeracionista como Vygotsky (2001), Wallon (1975) também acredita na aprendizagem do homem a partir de relações com o meio e destaca a qualidade dessas interações. Por isso, a afetividade é uma marca importante nesse processo e não deve ser desconsiderada pelo adulto que ensina. Quando se sente segura a criança arrisca seus pensamentos, formula e elabora hipóteses, desenvolvendo uma autoconfiança que a permite evoluir.

Para a criança aprender, ela precisa estar envolvida, e esse envolvimento se dá por um motivo, por uma necessidade. E é justamente a essa necessidade que o professor deve estar atento. A criança só irá ter vontade de aprender a escrever se for apresentado a ela um motivo, no contrário, escreve por apenas solicitação do professor.

Emília Ferreiro e seus colaboradores[3] (1999), norteados pela teoria psicogenética de Jean Piaget (1987), se preocuparam com a complexidade dessa aprendizagem e demonstraram com seus estudos sobre a gênese psicológica, os processos existentes no sujeito para a aquisição da escrita. Compreendendo que existe um sujeito que conhece e que, para conhecer, emprega mecanismos de aprendizagem.

Na concepção de Emília Ferreiro (1999), o sujeito interage com o objeto do conhecimento – a escrita. Assim, muitas vezes, o que o alfabetizando aprende não corresponde com o que lhe é ensinado, pois existe um espaço para a sua própria elaboração.

Na perspectiva psicogenética, professor e aluno são considerados os sujeitos da aprendizagem e o objeto do conhecimento – a língua escrita – é compreendida como um sistema de representação da linguagem.

Nesse contexto, a criança necessita compreender a função social da escrita. Ela deve saber: o quê a escrita representa? Como ela representa? E como ela vai construir formas de diferenciação das representações?

A partir destas indagações, as crianças elaboram diferentes hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Elas parecem solucionar certos problemas em uma determinada ordem e a resolução de certos problemas permite-lhes abordar outros. E apesar da variedade nas idades em que são encontradas essas concepções, as sequencias aparentam regularidades, o que nos faz pensar que a ordem do surgimento dessas concepções não é aleatória.

No processo de aquisição desse objeto de conhecimento que se dá através de aprendizagens conceituais, Ferreiro (1999) explica que o alfabetizando vivencia níveis de conceptualização da escrita, constroem hipóteses, entram em conflito cognitivo e apresentam erros construtivos, característicos de cada etapa específica do processo.

Ainda segundo Ferreiro (1999), a distinção entre desenho e escrita é de extrema importância na gênese da escrita, por unir a criança à lógica do sistema convencional da escrita, no qual as formas do grafismo não reproduzem nem a forma dos objetos, nem suas características ou colocação do espaço.

Dentre tantos conhecimentos que o paradigma psicogenético nos proporcionou, destacamos o entendimento de que as crianças não são apenas aprendizes, mas sujeitos que possuem conhecimentos sobre a leitura/escrita, mesmo antes de serem autorizadas a ler/escrever, o que faz-nos lembrar da importância de reconhecer os seus conhecimentos prévios.

Os escritos da criança que, inicialmente, mais parecem rabiscos sem significados para os adultos, são, na verdade, construções reais de concepções e saberes acerca da língua escrita. Ressaltamos, ainda, que

> [...] Do ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual não se completa nunca, visto que a

[3] Em uma nota preliminar do livro Psicogênese da Língua Escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que todos os integrantes da sua equipe inicial de pesquisa deveriam ser coautores da referida obra, o que foi impossibilitado pelas dificuldades geográficas. Mesmo assim, elas destacam os nomes das pesquisadoras: Susana Fernández; Ana Maria Kaufman; Alicia Lenzi e Liliana Tolchinsky (cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.VI).

> sociedade está em contínuo processo de mudança e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante (TFOUNI, 2002, p. 15).

Além disso, cumpre esclarecer que "não é o domínio da linguagem escrita em si que provoca transformações nas pessoas, mas sim os usos que as pessoas fazem dessas habilidades em diversos contextos" (RIBEIRO, 2002, p. 55).

São, pois, esses usos sociais que vão conferir uma dimensão mais ampla ao processo de alfabetização e vão constituir o conceito de Letramento: este vai além da dimensão individual da alfabetização, remetendo sempre – ao contexto social e às suas práticas – as questões relacionadas aos usos e funções da língua escrita.

Nessa perspectiva, o letramento é definido como "a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano" (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 94).

Essa discussão, ainda que preliminar, torna evidente a complexidade do processo de alfabetização/letramento, complexidade esta que impõe ao docente a necessidade de uma profunda compreensão teórico-metodológica acerca do processo de aprendizagem da língua escrita.

Para Soares (1996, p.37) nem o indivíduo, nem a sociedade continuam sendo os mesmos, pois a pessoa letrada passa a ter outra condição social e cultural, modificando o seu modo de viver na sociedade, a sua percepção em relação ao meio sociocultural no qual está inserida, e a percepção que os outros indivíduos têm a seu respeito. Por isso, devemos reforçar a aquisição da linguagem escrita enquanto processo sociohistórico já que provoca, tanto nas pessoas quanto na sociedade, transformações de natureza cultural, política e econômica.

Embora o letramento estude as mudanças provocadas pelo sistema de escrita em uma determinada sociedade, não se detém apenas a esse objeto, mas investiga também a ausência da escrita e suas consequências no contexto social (TFOUNI, 2002, p. 26). Para Soares (1996, p. 36),

> [...] a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer: uso da leitura e de escrita – a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – *é analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é *alfabetizada,* mas não é *letrada,* não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Embora tenham sido vários os estudos acerca da relação letramento e alfabetização no contexto escolar, segundo Soares (1996, p. 95) o letramento adquire "[...] um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e de escrita e as práticas sociais fora das paredes escolares".

Nesse sentido, para a autora, são frequentes os casos em que indivíduos "[...] são capazes de comportamentos escolares de letramento, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares".

E o que o professor deve fazer para que isto não aconteça com as suas crianças? Explorar diferentes situações, materiais e atividades que permitam aos pequenos compreenderem não só a representação, mas a função social daquilo que eles escrevem.

Uma conversa sem fim...

Conscientes de que, assim como a educação é constantemente transformada pela história social, a nossa conversa sobre o trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens infantis não se encerra com a finalização desse trabalho.

Esse é apenas um pontapé inicial para repensarmos a escola como um lugar de ricas interações, situações de linguagem, aprendizagens e produção partilhada de conhecimentos, para então, podermos reorganizar os seus componentes curriculares dentro dessa perspectiva.

Em nossas reflexões, verificamos que a linguagem oral orienta os saberes infantis, uma vez que ela acompanha a maior parte vida da criança em todo o seu processo de aprendizagem.

A linguagem escrita, por sua vez, está pautada na relação com a oralidade e é iniciada a partir do momento em que as crianças diferenciam os elementos gráficos dos elementos pictóricos. O que há, é um verdadeiro entrelaçamento de linguagens, em que todas se complementam e se tornam múltiplas, assim como as nossas crianças. Daí a necessidade, das linguagens infantis serem consideradas em suas singularidades, mas ao mesmo tempo, como partes de um mesmo todo.

Em suma, devemos ter a clareza de que uma prática educativa que concebe as múltiplas linguagens da criança entende: que ela tem inúmeras maneiras de se expressar (nem sempre visíveis ou perceptíveis ao outro); que a linguagem é uma experiência social; que a representação simbólica precisa ser valorizada; que a ludicidade e afetividade são vieses da aprendizagem na infância; que o trabalho coletivo é primordial; que a organização dos espaços, tempos e materiais devem prever experiências sensoriais; que a criança necessita ser reconhecida como pessoa ativa/ ser pensante, produtora de cultura e protagonista da própria aprendizagem; que as relações estabelecidas em solo educativo precisam ser significativas, prevendo a parceria escola-crianças-famílias. Enfim, para o professor fica o desafio de incluir na sua ação a ideia de que as crianças aprendem compartilhando, desenvolvendo suas múltiplas linguagens como meios de se comunicar, de viver, de interagir, de sentir, de perceber, de criar.

Por hora, reiteramos que os novos conhecimentos da criança acerca de si e do mundo, precisam ser explorados através da sua *interação* com uma variedade de materiais e situações que tornem possível o entrecruzamento entre as diversas linguagens da criança, mobilizando o diálogo, a reflexão, a construções de valores e uma postura crítica diante da realidade.

Referências

AMARILHA, Marly (1997). Literatura infantil e prática pedagógica In: AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica***.** Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed.

BAKHTIN, M. (1997). *Estética da criação verbal***.** *Os gêneros do discurso*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. (2003). *Infância, educação e direitos humanos.* São Paulo: Cortez Editora

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (2001). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 3v

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso (2002). Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Revista Educação & Sociedade***.** Campinas: CEDES, nº 81, v. 23, dez. 2002, p. 91-113.

CAGLIARI, Luiz Carlos (1991). *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione

CAZDEN, Courtney B (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. España, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Ediciones Paidós Ibérica

EDWARDS, Carolyn (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese (1999). In GOODMAN, Yetta M. (Org). *Como as crianças constroem a Leitura e a Escrita: perspectivas piagetianas*. (p.22-35). Tradução por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1985). *Psicogênese da Língua Escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas

FREINET, Célestin (2004). *Pedagogia do bom senso.* São Paulo: Martins Fontes (Coleção Psicologia e Pedagogia).

GERALDI, João Wanderley (1996). *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB

PIAGET, Jean (1987). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Zahar

SARMENTO, Manuel Jacinto (2007). Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes

SOARES, Magda (1996). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica

TFOUNI, Leda Verdiani (2002). Escrita, Alfabetização e Letramento. In: _____. *Letramento e Alfabetização* (p.09-28). São Paulo: Cortez, 2002, (Coleção Questões da Nossa Época; v.47).

VYGOTSKY, L.S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.(2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone

VIGOTSKY, L.S. (1998). *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes,

WALLON, Henri (1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa

ZABALA, Antoni (1998). *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: Artmed

VAMOS BRINCAR DE FAZ DE CONTA INFANTIL?: EM BUSCA DE UMA MEDIAÇÃO LÚDICA

Cilene Nascimento Canda[1]
Leila da Franca Soares[2]

Resumo

O texto, de cunho teórico-reflexivo, insere-se no debate sobre a infância como categoria social e a criança como ator social, portadora de direitos e produtora de cultura; e visa compreender algumas peculiaridades da formação do imaginário da criança, tendo como campo de referência a discussão sobre cultura lúdica infantil. Nesse cenário, destacamos como objeto específico deste estudo a compreensão sobre a importância do faz de conta na infância, enquanto atividade fundamental para o enriquecimento do imaginário, da criatividade, do fortalecimento dos vínculos afetivos e como ação propulsora do desenvolvimento de múltiplas linguagens (oral, corporal, visual, escrita, dramática, sonora, musical). O estudo é resultante de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e de perspectiva interdisciplinar. É sustentado por uma fundamentação teórica baseada em referências de diversos campos: Educação, Sociologia e Antropologia da infância, Psicologia, Psicanálise, Artes Cênicas, além de outros estudos que contribuem para a ampliação da discussão sobre a infância. Permite, ainda, um levantamento conceitual sobre o brincar de faz de conta, conhecido como jogos dramáticos infantis no campo das Artes Cênicas. O estudo remete-se a Corazza(2004), Sarmento(2008), Kramer(2006), Corsaro(2011), Kishimoto(2011), Brougère(2010), Vygotsky(2009), Slade(1978), Japiassu (2005), Lopes (2012), Spolin (2001) como autores relevantes. Por fim, este texto enfatiza a necessidade de construção de um ambiente lúdico, com diversas possibilidades de interação, que proporcione a conquista da autonomia pela criança nas atividades, bem como a desinibição, a autoconfiança, a expressão, a criatividade - elementos indispensáveis ao processo educativo da primeira infância.

Palavras-chave

Faz de conta. Educação Infantil. Ludicidade. Jogo Dramático Infantil. Formação de professores.

[1] Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia- UFBA. Brasil.E-mail: cilenecanda@yahoo.com.br

[2] Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia –UFBA.Brasil. leilafrancas@gmail.com

1 O lugar do faz-de-conta na Educação Infantil

A história da Educação Infantil é muito recente no Brasil, bem como os estudos e pesquisas sobre a prática docente que considera a criança como um sujeito social, histórico, de direito e protagonista da sua aprendizagem. As últimas décadas do século XX foram importantes para a ampliação do conceito de infância e do debate sobre as especificidades da educação de crianças pequenas. Os modos de inserção no mundo, de atribuição de sentidos, de produção cognitiva e de interação social pela criança, apresentam peculiaridades que precisam ser conhecidas pelos professores, para que sejam estimuladas no cotidiano de Educação Infantil.

Além disso, as formas como a criança elabora o pensamento, ativa o imaginário e representa cenicamente uma ação de faz de conta podem revelar muitos aspectos a serem observados, registrados e mediados pelo educador, quando necessário. É nesse cenário que o debate sobre a mediação do trabalho pedagógico se insere. Sabemos que o exercício profissional docente mobiliza uma série de saberes pedagógicos (TARDIF, 2002), dentre eles, a capacidade de mediação entre as crianças e entre estas e as experiências vividas no contexto escolar. O professor é responsável por toda a gestão da aprendizagem, desde o acolhimento às diferenças e o estímulo à participação até a preparação do espaço do ponto de vista estético e didático, criando condições favoráveis para a integração da criança com a turma.

A pesquisa efetuada por D'ávila (2014) sobre didática lúdica elucida a compreensão de que a integração e a socialização da criança depende de uma série de fatores subjetivos, a exemplo da afetividade e da empatia do educador, como também aspectos objetivos, como os conhecimentos didáticos da prática pedagógica. Do ponto de vista da didática, a autora valoriza a criação de um tipo de ação docente centrado na ludicidade e nos saberes sensíveis do educador, uma vez que:

> Como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo. (D'ÁVILA, 2014, p. 96).

No campo da Educação Infantil, este tipo de trabalho de cunho ludo-sensível é fundamental para ampliar, inclusive, as esferas do desenvolvimento cognitivo infantil. No trabalho pedagógico centrado na imaginação e na criatividade, o faz de conta assume um lugar importante no âmbito do pensamento simbólico da criança. Vale ressaltar que o jogo simbólico, mesmo sendo considerado como produção imaginária da criança, ainda, é pouco difundido no campo da pesquisa e da formação de professores. O faz de conta vem ganhando uma atenção muito grande no campo da educação, embora seja ainda pouco compreendido no que se refere à sua importância para a educação da criança. A formação docente pouco enfatiza que, ao brincar de faz de conta, a criança reelabora a experiência vivida, ativa a imaginação criadora, atribui significação cultural a fatos vivenciados, dentre outros benefícios.

Dessa forma, esse texto visa contribuir para a ampliação de estudos sobre o faz-de-conta infantil, recurso significativo na mediação pedagógica de forma lúdica. Ao tecer reflexões sobre o papel e o lugar ocupado pelo professor na mediação da produção imaginária pela criança, concordamos que "os saberes didático-pedagógicos, nessa perspectiva, não prescindem do saber ludo-sensível". (D'ÁVILA, 2014, p. 96). Dito isto, surgem alguns questionamentos: o que é e como se caracteriza o jogo de faz de conta? Qual o lugar do educador no

jogo de faz de conta e como este pode interagir e estimular a ação imaginária da criança? Como se dá a mediação lúdica do faz de conta e que mecanismos ludo-sensíveis podem ser utilizados?

Para tratar das duas primeiras questões postas, é importante pontuar que de acordo com os estudos de Brougère (2010), a cultura lúdica apresenta um terreno fértil para a leitura de mundo pela criança, para a efetivação de vínculos afetivo-sociais e a ampliação do repertório simbólico e lingüístico indispensável para a participação da vida em sociedade. A cultura lúdica infantil é assumida como conjunto de jogos, brincadeiras, brinquedos artesanais ou industrializados, textos, faz-de-conta, experimentos, coleções, parlendas, advinhas, invenções, cantigas, dentre outras manifestações apropriadas e exercidas pelas crianças. Considerando a infância como categoria sociológica, embasada por Sarmento (2008), é nítido que cada cultura se desenvolverá de acordo com a organização social de cada povo. Deste leque de opções e caminhos de estudos no campo da infância, destacamos e aprofundaremos nossas reflexões de um elemento social da cultura lúdica: o jogo de faz de conta.

De início, convém pontuar que, ao criar um mundo imaginário regido por leis próprias, a criança insere-se no mundo do faz de conta, da fantasia, para compreender melhor sobre si e sua realidade e para interagir com os sujeitos e objetos de conhecimento ao seu redor. O faz-de-conta nem sempre é visto como atividade de relevância para a formação simbólica da criança, ocupando, muitas vezes, o lugar do espontaneísmo, sem uma reflexão acerca da mediação lúdica do educador. Contudo, a atividade do faz-de-conta é levada muito a sério pelas crianças, de modo que a principal regra é ter uma coerência interna do contexto imaginado. Japiassu ajuda-nos a entender melhor tal questão:

> A brincadeira do fazer-de-conta, por ser uma atividade que não prescinde do uso da imaginação, contém já, em si mesma, pelo menos uma regra: a criança deve agir de acordo com os significados culturais dos objetos e das relações sociais representados cenicamente. Quer dizer, ela, a criança, precisa atuar no faz-de-conta de tal maneira que os significados eventualmente emprestados a si mesma, aos objetos, aos parceiros de brincadeira e às suas ações sejam "verossímeis", isto é, adequados a uma determinada matriz de atuação cultural, ou seja, pareçam "verdadeiros. (JAPIASSU, 2007, p. 31)

Por meio da ação do faz de conta, a criança utiliza informações da realidade, recria fatos e representa cenicamente (com corpo, voz, diálogos, animação de objetos), para melhor compreender a sua realidade e construir significados culturais. Evidentemente, para que o jogo de faz de conta se consolide, é importante garantir à criança o espaço de acolhimento de sua expressividade e da vivência de sua ludicidade.

A respeito da ludicidade, alguns estudos atuais deste campo colocam o sujeito em um lugar de significação da experiência vivida, pois somente o sujeito pode afirmar se a atividade foi lúdica ou não. Para Luckési (2005), a ludicidade é uma experiência interna do indivíduo, um momento em que enquanto realiza uma atividade, sente-se plenamente satisfeito e de modo harmônico consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Para que o sujeito tenha condições de alcançar esta plenitude da experiência, é importante que a liberdade seja assegurada nos processos de mediação da atividade. É possível inferir que o jogo de faz conta tende a ser permeado pelo estado pleno e livre de ludicidade, pois neste a criança é absorvida pela ação dramática e ao domínio do imaginário.

Do ponto de vista pedagógico, é importante garantir que a criança brinque plenamente, interagindo, recriando, inventando, construindo questionamentos, hipóteses e outras estratégias ligadas ao pensamento-ação. A primeira infância é o tempo de observação direta do mundo de forma corporal, sensorial; é o início do processo de socialização para além do

vínculo familiar, de aprender a conviver e de se relacionar, de ativação do pensamento, de desenvolvimento da oralidade e da representação em diversas formas de linguagem.
Por esta razão, ações educativas, como a arte, a brincadeira e a apropriação de múltiplas linguagens, se constituem como relevantes vias de formação da criança; as interações e as criações com o brinquedo, por exemplo, ativam o imaginário, estimulam a cognição e a interação social e expressam muito de suas vivências fora da instituição de Educação Infantil.

2. A criança e o jogo de faz de conta

Aproximadamente, aos dois anos de idade, a criança adquire a capacidade de representação, fundamental para a viabilização do brincar de faz de conta e, dessa maneira, ela pode evocar algo ou algum objeto material, sem que este esteja presente concretamente. Ferreira (2010, p. 658) define representação como:

> 1. Ato ou efeito de representar(-se). 2. Exposição escrita de motivos, queixas, etc. 3. Coisa que se representa. 4. Conjunto de representantes (políticos, esportivos, etc); delegação. 5. Aquilo que a mente produz, o conteúdo concreto do que é apreendido pelos sentidos, a imaginação, a memória ou o pensamento.

Com base nas definições apresentadas por Ferreira (2010), observa-se que a quinta é a que melhor se aproxima da abordagem do presente texto, pois considera a representação como produção da mente, por meio do que é captado pelos sentidos e elaborado pela imaginação, memória e pensamento. Por outro lado, Piaget (1983, p. XIV) afirma que:

> [...]. As atividades de representação (o jogo, o desenho, e sobretudo, a linguagem) têm três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: início da socialização da ação; interiorização da palavra, isto é, aparição do pensamento propriamente dito, que já tem como suporte a linguagem interior e um sistema de signos; e, sobretudo, interiorização da ação como tal, que passa do plano perceptivo e motor para se reconstituir no plano das imagens e das experiências mentais. [...] implicando, portanto, uma modificação qualitativa na estrutura.

Dessa forma, segundo as contribuições de Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo, a criança adquire, aos dois anos de idade, aproximadamente, a capacidade de representação, e, com isso, o aparecimento da função simbólica, característica fundamental para a produção do brincar de faz de conta. Com esta aquisição cognitiva, a criança é capaz de ultrapassar as brincadeiras de caráter apenas imitativo, para experimentar outras, permeadas de imaginário. A ação concreta da criança imersa em uma situação fictícia é resultante do seu processo de imaginação, a partir dos fatos observados em seu cotidiano. Quanto mais a criança vivencia livremente ações de faz de conta, mais ela vai se apropriando de outras formas de criação de ações mais complexas. Ou seja,

> [...] Se antes ela brincava de apenas empurrar um carrinho ou balançar um berço com um bebê, agora, é possível seguir viagem com o carrinho e fazer de conta que as pessoas que estão dentro dele chegam a algum destino e vivem uma história por lá; ou, de repente, perceber que o bebê que está no berço começa a chorar e ela, encarnando o papel de mãe, vai ao seu encontro e o toma nos braços para lhe dar de mamar (SOARES, 2007, p. 28)

Diante do exposto, não há dúvidas de que a capacidade de representação é fundamental para que a criança produza o jogo simbólico, porém essa não é a única condição para que essa forma de brincar seja acessível à criança, já que é necessária a presença de alguns elementos que possam dar sentido a essa capacidade. Nesse sentido, para que possamos avançar nesse diálogo, ressaltamos algumas contribuições acrescentadas por Vygotsky (2009, p. 11), respaldadas na psicologia, sobre o conceito de imaginação:

> A psicologia chama imaginação ou fantasia a esta atividade criadora do cérebro humano baseada na combinação, dando a estas palavras, imaginação e fantasia, um sentido científico diferente. [...] Mas em última análise, a imaginação, como base de toda a atividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, na medida em que se distingue do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseando-se na imaginação.

Dessa maneira, mais importante do que a assimilação passiva de conteúdos programáticos é o estímulo à imaginação, por meio da atividade criadora, pois é esta que nos diferencia substancialmente dos animais. Toda ação humana é resultante da atividade imaginativa do ser humano. Quanto mais for oportunizada à criança espaços e tempos pedagógicos que provoquem a criação e a invenção da criança, maior será o seu potencial imaginativo e cognitivo.

Do ponto de vista do surgimento da representação dramática e da linguagem da criança, Kishimoto (2011, p. 43-44) acrescenta algumas considerações importantes a respeito do faz de conta:

> A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras.

Para compreendermos um pouco mais sobre este campo da brincadeira simbólica, é importante destacar o que a psicanálise pode acrescentar sobre o conceito de fantasia. É possível encontrar no dicionário de Chemama (1995, p.70-71) a seguinte definição:

> Fantasia [...] Para S. Freud, representação, argumento imaginário, consciente (devaneio), pré-consciente ou inconsciente, implicando um ou vários personagens, que coloca em cena um desejo, de forma mais ou menos disfarçada [...].

Logo, poderíamos afirmar que, levando em consideração a citação acima, a criança, ao eleger os personagens para fazer parte do seu jogo simbólico, certamente, não faz por acaso, atua criando um disfarce para a realização de um desejo. É nesse contexto e, ainda, sob a referência da psicanálise, que podemos compreender o brincar de faz de conta como recurso imaginário da criança, como anunciamos, anteriormente.

Ao longo da constituição de sua subjetividade, segundo Soares (2007, p 31)

> [...]a criança depara-se com perguntas a respeito da sua origem e segue formulando hipóteses sobre: "De onde eu vim?" "Como nasci?" (que levam à construção de teorias sexuais); "Quem sou eu?" "Como me reconheço? (que se referem à filiação e à identificação)"; O que é ser menino(a)?" ; " O que o menino tem que a menina não tem? (que dizem respeito à diferença sexual). Na tentativa de responder a si própria, ela utiliza o imaginário como recurso, ou seja, através dele é possível elaborar tentativas de respostas destituídas ainda de cientificidade, numa lógica de pensamento que, por enquanto, lhe é inacessível (SOARES, 2007, p. 31)

É nesse contexto que fazemos referência a Molina (1996, p.16-17), pois a autora ressalta que os jogos do "Fort – da"[3], os corporais e de esconde-esconde; os objetos transicionais[4], as brincadeiras de cair, a repetição no brincar e no desenho; os amigos imaginários e a identificação imaginária com heróis e super – heróis; os cantos e contos infantis; o fascínio por ouvir o relato sobre sua história e manuseio dos álbuns de fotografias e filmes sobre sua vida etc.; as teorias sexuais infantis, os medos e as fobias, assim como, a mentira, os devaneios e a invenção de histórias, são recursos utilizados pelas crianças na tentativa de encontrar e elaborar as questões que se fazem sobre a realidade.

É através da fantasia que a criança encontra a via possível de responder sobre os seus enigmas, já que, como vimos, não consegue, ainda, explicar as questões sobre a sua origem e a sua realidade por outros meios possíveis para o adulto, por exemplo. Então, ela adentra o mundo fantástico para se vestir da pele dos personagens, se munir dos artefatos e se apropriar de determinados enredos por escolha, mesmo que existam explicações de ordem inconsciente.

Vale ressaltar que o trânsito entre a fantasia e a realidade é um movimento pertencente e próprio da criança. Ela pode repetir essa ação quantas vezes for necessária e sabe que o mundo fantástico é regido pela sua própria regra, enquanto no mundo social ela precisa atender e seguir modos de conduta exigidos pelo adulto ou por crianças maiores. Dessa maneira, a criança consegue, através do imaginário, compreender a sua realidade, elaborando teorias sobre sua trajetória desde o nascimento, experimentando, primeiramente, na ação; ou seja, ela poderá brincar de que está grávida e falar a respeito do que está construindo sobre si mesma, sobre sua origem, utilizando-se do imaginário. Os estudos de Soares (2007) afirmam que há situações, ainda, em que pode-se observar a criança entender sobre sentimentos, etapas da vida e conceitos, como, por exemplo, a morte, a rejeição, o ciúme, o amor, a raiva, o bem, o mal.

3. O jogo dramático infantil e a mediação lúdica do faz de conta

Levando em consideração a premissa de que a criança, ao brincar, produz identidade pessoal e social, compreendemos que a brincadeira é experiência de cultura, pois a criança

[3] Uma criança de 18 meses [...] tinha o hábito de atirar para longe de si os pequenos objetos que estivessem ao alcance das mãos, pronunciando o som prolongado o-o-o-o, que constituía um esboço da palavra *fort* ("longe", em alemão). [...] Freud observou , [...]. Tendo na mão um barbante atado a um carretel, a criança atirava o carretel para fora do berço, pronunciando o mesmo som o-o-o-, e depois puxava-o habitualmente para si, exclamando: "*Da*!" ("aqui, em alemão). Freud [...] compara esse jogo com a situação em que se encontrava, na época, a criança. Sua mãe ausentava-se por muitas horas, mas a criança nunca se queixava disso, mas na verdade sofria bastante, pois era muito apegada à mãe [...]. O jogo reproduzia o desaparecimento e o reaparecimento da mãe.(CHEMAMA, 1995; p.82).

[4] Segundo D.W. Winnicott, primeiro objeto material que o lactente possui, que, no entanto, este não reconhece como pertencente à realidade exterior, embora não faça parte de seu próprio corpo (CHEMAMA, 1995; p.219).

representa e ressignifica o que sente, pensa e faz. De acordo com Kramer (2006), ao interagir com o brinquedo (ou com o objeto adaptado à ação de brincar), a criança muda e recria a sua função, produzindo novos sentidos e ativando a sua ação criativa perante o mundo material e simbólico. É no brincar que a criança se coloca no lugar de protagonista que imagina, pensa, dá sentido e reelabora a experiência social.

Dito isto, é possível afirmar que o processo de aprendizagem está ligado à ampliação da capacidade de significação da criança, por meio da simbolização dos objetos e das situações vividas. A criança aprende a atribuir sentido e significado para aquilo que acessa na realidade concreta, "alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano". (KISHIMOTO, 1996, p. 39).

Alguns exemplos de ações de faz de conta podem representar tal premissa: um pedaço de madeira pode passar a ser um carrinho, ou uma espiga de milho uma boneca; o significado cultural dado ao objeto tende a transgredir o seu sentido literal e a promover estímulos significativos para o imaginário e para a criatividade infantil. Nesse processo, a ação direta da criança com o brinquedo (convencional ou imaginário) possibilita-a avançar nos níveis de desenvolvimento, pois "a ação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos" (VYGOTSKY, 1987, p. 114), dando-lhe significado.

Este tipo de ação de representação de um objeto imaginário pela criança é chamado de faz de conta projetado, no campo de discussão sobre o jogo dramático infantil. Os estudos de Ricardo Japiassu afirmam que

> o faz-de-conta projetado refere-se à brincadeira na qual a criança se utiliza de brinquedos "animados" por intermédio de manipulações. Tais objetos podem ser utilizados para representar "papéis", "personagens", "lugares" ou "coisas" de um "enredo" imaginário, que se desenvolve no plano intramental da criança. É esse "enredo" imaginário que conduz e determina a movimentação lúdica dos *brinquedos* por parte da criança. (JAPIASSU, 2007, p. 35).

A criança, quando envolvida no faz-de-conta projetado, torna-se capaz de coordenar os acontecimentos por ela imaginados, podendo se utilizar de verbalização do objeto como se este tivesse, de fato, vida e uma personalidade interior nele contido. Ao criar uma cena fictícia, a criança ativa signos disponíveis em sua memória social produzida em sua experiência de vida para dar sentido àquilo que está sendo representado. Ao encenar uma situação imaginária, a criança revive experiências para melhor compreendê-las e dar sentido. E estas experiências acionam as dimensões cognitivas, sensoriais e comunicacionais do desenvolvimento infantil, impulsionando a sua autonomia e identidade.

Assim, as formas de interação da criança com o meio social se dão por meio de brincadeiras que auxiliam na descoberta do mundo e de sua significação. Este processo de formação simbólica é ativado na relação com outras crianças e com adultos, na interação com o brinquedo, na participação em jogos e na produção artística. O tipo de interação adulto-criança é caracterizado como mediação lúdica, ou seja, o educador é aquele que se coloca entre a criança e a experiência brincante, no sentido de estimulá-la, desafiá-la para o conhecer e o experimentar.

Ao brincar, a criança estrutura o conhecimento de si e do mundo, construindo a sua autonomia e identidade pessoal e social (BRASIL, 1998). Dessa maneira, os estruturantes didáticos da Educação Infantil podem ser mediados ludicamente e permeiam a experimentação de diferentes linguagens (oral, plástica, audiovisual, corporal, cênica, musical, etc.), produzindo e apreciando distintas narrativas.Além disso, é importante considerar a importância da organização do espaço/tempo da instituição educativa, bem como a qualidade da mediação pedagógica.

O ambiente das creches e pré-escolas devem ser desafiadores, no sentido de instigar a percepção e a interação para além do que a criança domina ou é capaz de desempenhar. Os estímulos visuais (formas, cores, movimentos, fotografias), sonoros (músicas, ruídos, sonoridades diversas) audiovisuais (cinema, vídeo) e cênicos (dança, teatro, marionetes, sombras, jogos de faz-de-conta) ofertam significativas possibilidades diversas de criação, interação e descobertas. Um espaço físico que estimula a descoberta é concebido por uma proposta pedagógica cujos percursos didáticos contemplem ações de exploração e de aventura. Tais ações são nutridas pelo clima de bem-estar, de confiança no potencial da criança e nas oportunidades de relacionamento entre diferentes educandos em diversificadas estratégias de criação e de interpretação do mundo.

Dito isto, a mediação lúdica com vistas ao enriquecimento de experiências imaginárias é fundamental a que o professor da Educação Infantil se situe na atmosfera da cena brincante. Ou seja, ainda que a imaginação infantil seja livre, é importante que o professor acompanhe de perto os percursos vividos pela criança, para melhor compreender e mediar situações brincantes de forma favorável ao desenvolvimento infantil. Desse modo, faz-se necessário que o educador possa tomar o jogo de faz de conta como recurso imaginário da criança e como indutor dos processos de criação dramática.

4. Considerações finais

O presente texto promoveu um diálogo sobre a natureza da atividade imaginativa da criança, demarcando, especialmente, o tipo de ação simbólica produzida pela criança em jogos de faz de conta. Compreender o faz de conta, em uma dimensão educativa, social e psicanalítica foi um dos pontos centrais do texto, ressaltando a importância da formação docente na mediação qualificada da educação simbólica da criança.

No texto, foram ressaltados, ainda, aspectos relevantes para esta discussão, como o desafio de difusão da compreensão da instituição de Educação Infantil como espaço/tempo intencionalmente organizado com repertórios sociais, culturais e científicos que orientem o percurso educativo da criança em formação. Nos repertórios formativos, estão inclusas aprendizagens necessárias para o educador sobre a educação da criança, com destaque para as condições objetivas e subjetivas de convivência, experiências e conhecimentos que estimulem a produção simbólica da criança no cotidiano educativo.

Entendemos como mediação lúdica a forma de intervenção e de estimulação da criança para a interação com o conhecimento, ainda que, na Educação Infantil, a ênfase didática não se dê na transmissão unilateral de conteúdos, e sim, na relação entre as crianças com os objetos, outros sujeitos, os espaços e as atividades realizadas. Quando o brincar e o jogo exercem um papel central na organização das ações do educador, a chamamos de mediação lúdica, ou seja, um modo de provocar, incentivar e despertar o interesse da criança para um novo dado ou uma nova situação didática.

A mediação torna-se lúdica na medida em que o educador se coloca no exercício da brincadeira, do brincar junto com a criação, de modo inteiro e pleno e não como uma coordenação das atividades situada de fora da brincadeira. Por todos os motivos elencados ao longo do texto, o campo da formação de professores precisa garantir o espaço e o tempo favoráveis ao exercício da imaginação, da criatividade e da representação simbólica de sentimentos, para ter melhores condições de mediar os saberes produzidos pela criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF

BRASIL (2010). Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF

BROUGÈRE, Gilles (2010). *Brinquedo e cultura*. 8. ed. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez

CHEMAMA, Roland (1995). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas

CORAZZA, Sandra Mara (2004). *História da infância sem fim*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí

CORSARO, William A (2011). *Sociologia da infância*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed

D'ÁVILA, Cristina Maria. (2014) Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. *Revista Entreideias*. Salvador, v.3, nº2, p. 87-100. Jul a dez. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (2010). *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.* 8. ed. Curitiba: Positivo

JAPIASSU, Ricardo (2007). *A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica*. Campinas: Papirus. Coleção Ágere.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) (2011). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning

_____(Org.) (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educaçã*o. 5ª Ed. São Paulo: Cortez

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil é fundamental. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 27, nº 96- Especial. p. 797-818, out, 2006.

LOPES, Joana. (1989). *Pega Teatro*. Campinas, SP: Papirus

LUCKESI, Cipriano (2005). Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: <www.Luckesi.Com.Br>. Acesso em: mar. 2006.

MOLINA, Silvia (1998). *A pequena criança da psicopedagogia inicial. Escritos da criança*. Porto Alegre, n. 5

PIAGET, Jean (1983). *A epistemologia genética*. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E. A. Di Piero. Os Pensadores, 2.ed. São Paulo: Abril Cultural,

SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (2008) (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes. (Ciências sociais da educação)

SOARES, Leila da Franca (2007). *Quem tem medo do lobo mau? um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem*. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____(2014) *Hora do herói: incidências de mutações culturais no brincar contemporâneo e implicações na aprendizagem*. 2014. 186f. Tese. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TARDIF, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Ed. Petrópolis. RJ. Ed. Vozes

VYGOTSKY, Lev S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

_____(2009). *A imaginação e a arte na infância*. Rio de Janeiro: Relógio d'água.

_____(1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

CRIANÇAS PEQUENAS E DISPOSITIVOS MÓVEIS: REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO DIGITAL

Cleriston Izidro dos Anjos[1]

Resumo

Este estudo foi realizado com o objetivo de investigar os processos de letramento digital das crianças de 4 a 5 anos de idade. Tal objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) analisar os processos de interação entre os pares e b) mapear a cultura lúdica a partir do uso do tablet. Do ponto de vista metodológico, o trabalho se configura como uma pesquisa-intervenção, desenvolvida a partir das contribuições da sociologia da infância e dos estudos sobre letramento digital. A coleta de dados foi realizada com uma turma de crianças de uma instituição pública de educação infantil do município de Maceió, Alagoas (AL), Brasil. As crianças foram acompanhadas a partir da organização de oficinas de percurso, no qual foram colocadas em contato direto com os tablets, com vistas a verificar os usos e as estratégias construídas por elas para a exploração da tecnologia móvel. Foram utilizados a videogravação e o diário de campo como procedimentos de coleta de dados, de modo a aliar imagem, áudio e registro escrito no processo de captação das ações, expressões e interações das crianças entre si e com a tecnologia digital da informação e da comunicação (TDIC). As conclusões apontam para o fato de que as crianças pequenas estão chegando às instituições de educação infantil com conhecimentos sobre a cultura digital e que, de modo geral, os adultos têm ignorado tais saberes.

Palavras-chave

Crianças pequenas. Letramento digital. Ludicidade. TDIC.

[1] Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil. Endereço eletrônico: cianjos@yahoo.com.br

Esta pesquisa consiste na investigação da relação das crianças de 4 a 5 anos de idade com os dispositivos móveis (tablets), entendidos como elementos culturais e instrumentos de comunicação e de expressão. Parte-se do pressuposto de que, em maior ou menor grau, as crianças[2] possuem algum tipo de contato com os aparatos tecnológicos e que, no contexto educacional infantil, é possível encontrar desde sujeitos que defendem o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) como recurso educacional até os que reprovam sua presença na vida das crianças.

Para Santos e Braga (2012), as TDIC estão basicamente presentes na vida das pessoas de três formas: como meio de informação, como meio de comunicação e como meio de expressão.

No primeiro uso, como meio de informação, as TDIC contribuem para a aproximação dos sujeitos com as notícias em tempo real. No segundo, como meio de comunicação, as TDIC podem nos aproximar de outras pessoas que estão fisicamente distantes, com rapidez e dinamicidade, tornando as relações complexas e o mundo "menor". No terceiro uso, como meio de expressão, as TDIC podem contribuir para a disseminação de ideias de modo que o pensamento e a criatividade humana possam ser comunicados de modo ilimitado.

Na atualidade, existem diversas TDIC e algumas delas agrupam múltiplas funções em um mesmo aparato. No caso específico deste estudo, a opção pela utilização dos tablets nas oficinas com as crianças levou em consideração as características identificadas por Lanzi, Ferneda e Vidotti (2011), a saber:

- mobilidade, pois são leves e de pequeno porte;
- praticidade, pois agregam múltiplas funções;
- facilidade, pois os comandos são realizados a partir de toques em tela,
- diversão, pela possibilidade da realização de diversas atividades que envolvem música, leitura, vídeo e outros elementos;
- diversidade de aplicativos com diversas funções que auxiliam nas tarefas a serem executadas pelos usuários.

A criança do século XXI, de modo geral, nasce em um contexto permeado pelos dispositivos tecnológicos. Sua natureza observadora a impulsiona a explorar esses instrumentos da mesma forma que tateia outros elementos da cultura. Porém, essa exploração, ainda que indiretamente, é mediada pelos adultos e/ou parceiros mais experientes: a criança vê outros sujeitos se utilizarem desses dispositivos, o que gera nela a necessidade de experimentação. Nesse sentido, emerge a pergunta de pesquisa: Como as crianças interagem com o tablet? A partir dessa pergunta, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: investigar os processos de letramento digital de crianças de 4 a 5 anos no contexto educacional infantil.

Objetivos específicos: analisar os processos de interação entre os pares e; b) mapear a cultura lúdica da criança a partir do uso do tablet.

Para a consecução desses objetivos, foram realizadas oficinas com pequenos grupos de crianças de uma turma de uma instituição pública de educação infantil da rede municipal de Maceió, Alagoas (AL), Brasil.

A investigação se configura como uma pesquisa-intervenção de base qualitativa, desenvolvida a partir das contribuições da sociologia da infância (Corsaro, 2011) e dos estudos

[2] No caso deste estudo, os dados foram coletados no contexto de uma instituição de educação infantil de um bairro da periferia urbana de Maceió, Alagoas (AL), Brasil. Os tablets foram levados para a instituição pelo pesquisador e as crianças não se utilizavam das TDIC no interior da instituição de educação infantil em períodos anteriores ao desenvolvimento da investigação.

sobre letramento digital (Coscarelli e Ribeiro, 2011). A sociologia da infância colabora no sentido de dar maior visibilidade às crianças como atores sociais, cujo processo de socialização é constante, compartilhado e construído na relação entre pares e delas com os adultos (Fernandes, 2009) e o letramento digital coopera com o processo de compreensão das apropriações criativas das TDIC pelas crianças a partir das experiências, diretas e ou não, que cada uma delas possui e compartilha com as demais no contexto da educação infantil.

1. Crianças, alfabetização, letramento, ludicidade e mídias digitais

Os registros[3] do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES[4] indicam a necessidade de investigações que tratem da relação das crianças de até seis anos de idade com as TDIC. Em levantamento realizado por meio da combinação dos termos "tablets+crianças", "tablets+infância", "tablets+educação infantil", "infância+tecnologia", "dispositivos móveis+crianças", "crianças+letramento digital", "letramento digital+educação infantil", "mídias digitais+crianças", do número total de 97 registros não foi encontrada nenhuma pesquisa de mestrado ou de doutorado sobre a relação da criança pequena com as TDIC. As investigações encontradas por meio da combinação dos termos mencionados ou se referem a pesquisas desenvolvidas com crianças maiores de seis anos de idade ou analisam as TDIC sem considerar a participação das crianças ou se tratam de pesquisas bibliográficas. Em alguns casos, os resultados apontam para trabalhos que não possuem relação com os termos pesquisados.

No contexto externo ao Brasil, o cenário parece não ser diferente. Amante (2011), afirma que há poucas pesquisas a respeito do uso das TDIC no contexto da educação de crianças pequenas e que, na maior parte dos casos, a produção existente se caracteriza como textos de opinião.

Silva Filho (2000), em pesquisa desenvolvida no Brasil no período de seu doutoramento (1994-1998), apontava para a necessidade de se discutir a presença dos computadores na educação infantil, considerando não apenas os conteúdos formais, mas também a criança, as relações humanas, os programas utilizados nas máquinas e a formação dos professores. Passadas mais de duas décadas do início do desenvolvimento dessa pesquisa, ainda se encontram dificuldades para encontrar pesquisas concernentes à relação das crianças menores de seis anos com as tecnologias.

Partindo do princípio de que o conceito de alfabetização se refere à aprendizagem do código (Soares, 2012), é possível entender a alfabetização digital como a aprendizagem de aspectos mais técnicos concernentes às tecnologias digitais: aprender a digitar, usar um mouse, usar ferramentas de navegação na internet, dentre outros.

No entanto, conhecer as TDIC não significa necessariamente, que estes sujeitos estejam incluídos digitalmente na sociedade. Assim, o conceito de letramento digital pressupõe uma capacidade de interação com outros sujeitos por meio das TDIC (Pereira, 2011), bem como se refere à capacidade de buscar informações para delas extrair conhecimentos (Ferreiro, 2013) e este trabalho deve considerar os interesses e necessidades dos sujeitos e usos sociais desses instrumentos da cultura de modo que, para além de obter informações, a criança possa construir conhecimentos de mundo e de si.

[3] A última atualização do levantamento foi realizada, pelo pesquisador, no dia 05 de junho de 2015.

[4] Fundação do Ministério da Educação do Brasil que tem como um de seus objetivos a divulgação da produção científica. Para saber mais: http://www.capes.gov.br/

Considerando, ainda, que a brincadeira é a atividade principal da criança pequena, acredita-se que o universo lúdico também se manifesta no ambiente digital e que, tal expressão de ludicidade não representa o abandono de outras formas de brincar, mas outra dentre suas infinitas possibilidades. Nesse sentido, Brougère (2006) afirma que as mídias digitais transformam a cultura lúdica das crianças, na medida em que fornecem elementos diversos para suas brincadeiras.

Couto (2013) apresenta três premissas para pensar a brincadeira no contexto da cibercultura: pela primeira, as telas das tecnologias digitais se constituem como meio para outras formas de brincar. Para o autor, isso representa riqueza e diversidade e não redução das formas de brincar mais tradicionais.

Pela segunda premissa, as crianças utilizam-se das formas mais tradicionais da infância e associam-nas ao brincar nas mídias digitais. A esse fenômeno, o autor intitula como "hibridismos da vida contemporânea". Para ele, tais hibridismos "atualizam os modos de ser, brincar, viver de muitas maneiras" (Couto, 2013, p. 910).

Pela terceira, o encantamento das crianças e dos jovens pelas mídias digitais não reside na possibilidade do isolamento, mas do estabelecimento de relações com outros sujeitos via TDIC.

De acordo com Sarmento (2011) o mercado de produtos eletrônicos voltado para crianças, por um lado, transforma a cultura lúdica das crianças e, por outro, reproduz as desigualdades sociais na medida em que o acesso não ocorre do mesmo jeito para todas elas. No entanto, quando as crianças têm a possibilidade de acesso, o autor destaca que elas têm se mostrado (re)produtoras de conhecimento, entendendo-se por isso o fato de que as crianças têm se apropriado criativamente das TDIC.

O grau de experiência da criança com as TDIC depende, portanto, do contexto social em que está inserida. Isto não significa que uma criança, cuja realidade é proveniente da periferia urbana, desconheça completamente as TDIC, pois estas estão presentes em diversos contextos e situações: o adulto que usa o celular para fins profissionais, programas ou propagandas televisivas nos quais aparecem tablets ou outras TDIC móveis, as lan houses presentes nos bairros, dentre outras formas de contato, ainda que indireto, da criança com as TDIC. Para Pereira (2011), a formação de cidadãos para atuarem no mundo contemporâneo em tempos de inclusão digital é um dos grandes desafios também no campo educacional, apesar de não ser uma responsabilidade restrita das instituições de ensino. Para o autor, a exclusão digital não é um problema exclusivo do Brasil ou de países em desenvolvimento, mas é uma questão mundial já que tal exclusão também limita as possibilidades de participação social dos sujeitos.

2. Desenvolvendo as oficinas com crianças

O conceito de pesquisa-intervenção por meio de oficinas, adotado nesse percurso metodológico, baseia-se nos princípios propostos por Rickes e Maraschin (2011), conforme mencionados a seguir.

- A intervenção não parte da necessidade de instrumentalizar a criança para o uso das TDIC;
- É preciso respeitar os diferentes procedimentos de uso das TDIC que podem ser apresentados pelas crianças participantes da oficina;
- A intervenção deve favorecer as diversas possibilidades de interlocução – real e/ou virtual – das crianças;
- A organização da intervenção deve buscar uma relação cada vez menos hierarquizada;
- A intervenção, por meio da inserção das TDIC, abrir possibilidades para a revisão do uso do espaço físico da instituição;

- As oficinas devem considerar que podem surgir experiências inicialmente não previstas ou imaginadas pelo pesquisador;
- As oficinas podem trazer elementos para pensar os projetos de formação – inicial e em serviço – dos professores;
- A pesquisa-intervenção traz mudanças para o cotidiano da instituição que pode causar desconfortos com os quais o pesquisador precisa estar atento e disponível para dialogar;
- Em conformidade com a defesa do acesso democrático às TDIC, os aplicativos instalados nos tablets usados durante o processo de pesquisa partiram do critério da gratuidade como elemento de escolha.

As oficinas, como momento de coleta de dados, são entendidas, portanto, como uma atividade organizada, independentemente do número de sessões, em que uma determinada temática é desenvolvida, em contexto institucional ou não (Afonso, 2002), cujo espaço pressupõe produção material e imaterial (Francisco, 2007), construída a partir de uma relação de combinados, de pertencimento e de parceria (Tallemberg, 2005). Nesse sentido, as oficinas não se baseiam em tarefas a serem executadas pelas crianças, mas em atividades, pois a produção – material ou não – deve estar vinculada com seus interesses e necessidades.
Neste contexto, a pesquisa-intervenção foi escolhida como possibilidade metodológica a partir da concepção de que o acompanhamento de um reduzido número de crianças – até seis crianças por sessão –, no contexto educacional infantil, em seus primeiros contatos diretos com o tablet, poderia oferecer indícios para pensar práticas pedagógicas, com o uso de TDIC, que considerassem as especificidades dessa etapa da educação básica.
Partindo da experiência do pesquisador, é possível afirmar que as turmas de educação infantil, com idade entre 4 e 5 anos, no contexto alagoano, possuem uma média de 20 crianças por turma e que tais crianças se comunicam, se expressam, compreendem e interagem sobre o mundo com toda a inteireza do seu ser. Sendo assim, uma investigação com todo um grupo de crianças ao mesmo tempo não permitiria captar as falas e ações das crianças com toda a riqueza que o momento poderia trazer; mais ainda, em uma abordagem em que se considera a criança como protagonista, propiciar condições para ouvir, observar e dialogar com as crianças torna-se elemento fundamental da pesquisa.
A participação voluntária das crianças nas oficinas e a frequência/ausência das crianças na instituição também foi outro elemento que interferiu no número de participantes em cada oficina. Em primeiro lugar, todas as crianças da turma poderiam participar das oficinas, no entanto, só seriam filmadas e consideradas para fins de coleta de dados aquelas que, voluntariamente, concordaram em participar da pesquisa e, ainda, tiveram o termo de consentimento livre e esclarecimento assinado pelos responsáveis legais. Nesse sentido, a organização dos grupos das oficinas foi feita da seguinte forma: a) crianças que assentiram e tiveram os termos de consentimento assinado pelas famílias (filmadas); b) crianças que assentiram, mas seus responsáveis não foram localizados para assinatura do termo de consentimento (não-filmadas). Tal distribuição procurou levar em consideração o fato de que as crianças não deveriam ser privadas de uma atividade de que demonstraram interesse em participar, no entanto, para fins de coleta de dados, as atividades dessas crianças não poderiam ser registradas por meio de filmagem, procurando, assim, respeitar os procedimentos éticos de participação das crianças em pesquisas.
A ideia inicial foi a de que cada sessão de coleta de dados durasse em torno de 15 minutos; no entanto, algumas sessões ultrapassaram o tempo de 30 minutos, a depender do interesse das crianças. Esse tempo de 15 minutos foi calculado com base na realização de uma experiência-piloto em que o tempo de 20 minutos tinha sido utilizado e isso gerou um grande volume de informações. No entanto, considerando que os moldes da pesquisa pre-

veem a participação e consulta às crianças a respeito dos acontecimentos, em alguns momentos as crianças solicitaram ao pesquisador que pudessem ficar um pouco mais de tempo com o dispositivo.

O processo de assentimento com as crianças, particularmente desenvolvido em três encontros organizados com essa finalidade, apresentou-se como um momento tão rico e complexo quanto os demais momentos da investigação. Os procedimentos de assentimento com as crianças apontam para a necessidade de revisitação constante dos processos de concordância das crianças na pesquisa e da importância de o pesquisador desenvolver uma postura de construção de uma relação de confiança que permita a criança procurá-lo, caso tenha o desejo de rever sua decisão de participação nas atividades da investigação.

A organização do espaço do "ateliê de artes"[5] - local cedido para as atividades da pesquisa - envolveu: o agrupamento de mesas com cadeiras ao redor, de modo que as crianças pudessem explorar o dispositivo, mas, ao mesmo tempo, tivessem a possibilidade de deslocamento pelo espaço e visualização do que as outras crianças estavam fazendo. Também foram deixados à mostra os brinquedos e outros materiais disponíveis no espaço, assim como os materiais para pintura. A ideia era manter o espaço organizado com diversas possibilidades, de modo que as crianças pudessem utilizar o tablet ou fazer alguma outra coisa.

No que se segue, o leitor encontrará a descrição de dois episódios do processo de assentimento com crianças. Estes ilustram os primeiros momentos das crianças com o pesquisador e já apontam para os saberes que as crianças possuem a respeito do universo digital, constituídos a partir das suas vivências com os dispositivos móveis fora do contexto educacional infantil.

Assentimento – Parte 1 – Jardim I – 4 - 5 anos

Participantes: Aparecida, Abraão, Davi, Cristovão, Bernadete, Efigênia, pesquisador e auxiliar de filmagem

O registro foi feito no espaço denominado "ateliê de artes", situado no campo de pesquisa. Ali há imagens das crianças, mostrando-se favoráveis ou não a participar das atividades referentes ao uso do tablet.

> Episódio 1 – "Quero beber água!"
>
> Após todos se apresentarem, o pesquisador questiona se as crianças sabem o motivo de estarem no 'Ateliê' e as respostas surgem todas com base no que elas fazem na escola: "estudar", "brincar", "ir pro recreio", "jogar bola", "ir pra sala de vídeo", dentre outras coisas. Após as crianças terminarem, o pesquisador se apresenta e no momento em que começa a dizer que tipo de atividade pretende desenvolver com elas, Bernadete pede para beber água, seguida por Abraão. O pesquisador informa que os esperará e Davi informa que Cristovão também quer beber água. O pesquisador questiona se todos estão com sede e obtém uma resposta positiva em meio a risadas das crianças que saem correndo deixando o pesquisador sozinho em sala. Momentos depois, após beberem

[5] Espaço criado na instituição como resultado de projetos de Estágio Supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), durante o segundo semestre letivo de 2009, com o objetivo de ampliar o repertório de experiências das crianças com a arte como elemento da cultura, considerando a sua variedade de linguagens: escultura, música, dança, dentre outras.

> água, as crianças retornam para o ateliê e, assim, o pesquisador dá continuidade ao processo de assentimento.

Este episódio representa o primeiro momento de diálogo entre as crianças e o pesquisador, sem a presença da professora responsável pela turma. Após as apresentações, o pesquisador pergunta se elas têm conhecimento dos motivos pelos quais estão naquela sala, com o intuito de saber se elas estavam cientes de que estariam ali para serem consultadas a respeito da participação na pesquisa. As respostas das crianças acenam para os modos pelos quais as crianças significam seus processos de escolarização: para elas, escola serve para estudar, brincar, ir para o recreio, jogar bola, ir para a sala de vídeo. Um elemento interessante a ser considerado nestas respostas refere-se ao fato de que, com exceção do termo estudar, as respostas dadas pelas crianças estão mais diretamente vinculadas às atividades lúdicas.

Na sequência, Bernadete pede para beber água, seguida por Abraão e, depois, pelas outras crianças. Aqui, a ação de Bernadete parece desencadear uma ação em grupo, um sentimento de pertencimento ao grupo e de relação entre os pares. Bernadete, nesse momento, assume um papel de liderança nas ações e a cumplicidade do grupo revela-se, na medida em que todos, aos risos, saem da sala e deixam os adultos – pesquisador e auxiliar de filmagem – sozinhos. O pesquisador resolve não ir atrás das crianças e aguarda um pouco na sala para verificar se as crianças voltam e, do mesmo modo que as crianças saem, elas retornam juntas para a sala. Os pares estabelecem uma relação de cumplicidade, e somente após essa ação em grupo o pesquisador consegue dar continuidade ao processo de assentimento.

> Episódio 2 – "Tablet, celular digital e notebook!"
>
> Já de volta, – após terem saído para beber água - as crianças começam a conversar a respeito dos desenhos que decoram a parede do 'Ateliê'. Após este momento, o pesquisador informa que tipo de atividade será realizada e, mostrando o tablet, diz, "As atividades que a gente vai fazer, é com este aparelho aqui, porque eu queria saber um pouco mais sobre o que vocês conseguem fazer com ele." Enquanto o pesquisador informa às crianças, Bernadete diz, "Minha mãe tem um tablet, só que tá quebrado." Quando o pesquisador questiona Bernadete sobre a posse do dispositivo, as demais crianças também se manifestam, dizem que a tia ou a mãe também têm, Davi diz que a mãe dele tem dois e Cristovão diz que o pai dele tem dez dispositivos. Bernadete diz que em casa ela tem um tablet, um celular digital e um notebook.

Este episódio ocorre logo na sequência do episódio 1 e se refere ao momento em que as crianças retornam para o ateliê, após terem saído para beber água. As crianças voltam juntas e parecem estar mais dispostas ao diálogo com o pesquisador, como se o fato de terem saído e não terem sofrido nenhum tipo de interdito tenha se constituído como um espaço para a escuta da proposta do pesquisador. Aqui, os elementos da cultura de pares estão presentes e, novamente, Bernadete assume um protagonismo na abertura do diálogo com o pesquisador ao dizer "Minha mãe tem um tablet, só que tá quebrado".

A fala de Bernadete pode revelar, portanto, que ela tem conhecimento a respeito da existência do dispositivo e que, em sua casa, há um tablet que pertence a sua mãe. Aqui, novamente, se torna interessante recuperar a metáfora da teia global, proposta por Corsaro (2011), que contribui para a compreensão dos processos de significação de sua vida social – neste caso, da vida familiar – e, ainda, dos processos de significação dos elementos da cultura, neste caso, do tablet. Embora esta pesquisa tenha a criança como foco e, neste

sentido, a família e a escola não estão se constituído como foco da investigação, os sentidos e significados dados ao mundo por Bernadete são impactados pela rede de relações que ela possui. Ao mesmo tempo, na medida em que Bernadete expõe sua experiência com o dispositivo, isso parece gerar nas outras crianças uma necessidade de participação no diálogo que, neste caso, se dá a partir de uma espécie de reação competitiva entre as crianças, já que, a partir da fala de Bernadete, as outras crianças do grupo também começam a dizer que suas mães e tias também possuem tablets e, nesse diálogo, começam a aumentar as quantidades de dispositivos que supostamente esses adultos teriam.

Do ponto de vista do letramento digital, Bernadete parece ser a criança que possui maior familiaridade com as TDIC, tendo em vista que, logo após a fala de Cristovão que diz que o pai dele possui dez tablets, Bernadete diz ter, em casa, "um tablet, um celular digital e um notebook". Em primeiro lugar, chama a atenção o fato de Bernadete nomear três dispositivos móveis diferentes em sua fala, o que pode ser indício de familiaridade com estes dispositivos em seu cotidiano fora do contexto educacional. Por outro lado, outro fato curioso apresenta-se na fala de Bernadete: o uso da expressão celular digital. O termo digital remete à existência do termo analógico, que se apresentam como dois formatos distintos de tecnologia.

A fala de Bernadete apresenta-se como indício de que algumas crianças estão chegando às instituições de educação infantil com conhecimentos da cultura digital e que, de modo geral, os adultos têm ignorado tais saberes.

Referências

Afonso, L. (2002). *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social.

Amante, L. (2011). *As tecnologias digitais na Escola e na Educação Infantil.* Pinhais: Melo.

Brougère, G. (2006). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez. 6. ed.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed. 2. ed.

Coscarelli, C. V. & Ribeiro, A. E. (Orgs.) (2011). *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas Belo Horizonte: Ceale/Autêntica. . 3. ed.

Couto, E. S. (2013). A infância e o brincar na cultura digital. *Perspectiva,* 31(3), 897-916. doi: http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n3p897

Fernandes, N. (2009*). Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreiro, E. (2013). Alfabetização digital: do que estamos falando? In: Ferreiro, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. (pp.445-470). São Paulo: Cortez.

Francisco, D. J. (2007). *Criando laços via recursos informatizados: intervenção em saúde mental*. Tese de Doutorado em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Lanzi, L. A. C., Ferneda, E. & Vidotti, S. A. B. G. (2011). Leitura e TICs: a hora do conto utilizando tablet. *4º. Seminário em Ciência da Informação: Ciência da Informação: ambientes e práticas na contemporaneidade*. Londrina, PR

Pereira, J. T. (2011). Educação e sociedade da informação. In: Coscarelli, C. V.; Ribeiro, A. E. (Orgs.). *Letramento digital:* aspectos sociais e possibilidades pedagógicas (pp.13-24). Belo Horizonte: Ceale/Autêntica. 3. ed..

Rickes, S. M. & Maraschin, C. (2011). Oficinando em Rede: marcas iniciais de um percurso. In: Maraschin, C.; Franscisco, D. J.; Diehl, R. (Orgs.). *Oficinando em Rede*: oficinas, tecnologia e saúde mental. [pp.19-40]. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Santos, G. L.& Braga, C. B. (2012). *Tablets, laptops, computadores e crianças pequenas*: *novas linguagens, velhas situações na Educação Infantil*. Brasília: Líber Livros.

Sarmento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 3, p. 581-602. doi: http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602

Silva Filho, J. J. (2000). *Computadores: super-heróis ou vilões? Um estudo sobre as possibilidades do uso pedagógico da informática na Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC – Centro de Ciências da Educação – Núcleo de Publicações.

Soares, M. (2012). *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

Tallemberg, C. A. A. (2005). Fazendo da clínica uma oficina: modos de experimentação e produção social em saúde mental. *Academus: Revista Científica da Saúde*, 4 (1), pp.18-38.

A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR E O DIREITO À INFÂNCIA: UMA RELAÇÃO A SER ESTABELECIDA

Cris Regina Gambeta Junckes[1]
Jucirema Quinteiro[2]

Resumo

Este trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo compreender os sentidos e significados da escola de tempo integral e investigar o lugar da infância nesse espaço e tempo, considerando a história da escola pública brasileira e a análise da produção acadêmica existente, no período de 1988 a 2014. As políticas públicas brasileiras que defendem a ampliação do tempo escolar, de quatro para sete horas diárias, têm como proposição alcançar a *educação integral* por meio da complementação do ensino regular, com atividades variadas caracterizadas como *socioeducativas*, desenvolvidas no contraturno escolar, a partir da parceria do poder público com instituições civis, sendo que, as atividades escolares podem ser desenvolvidas dentro ou fora do espaço escolar. Entre os resultados obtidos destaca-se a caracterização desse programa como uma política de *massificação do ensino*, traduzido no atendimento às crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social, com o desenvolvimento das mesmas práticas educativas em um período do dia e a efetuação de atividades diversas no outro, geralmente desconectadas entre si. Tais questões impulsionaram o estudo sobre as razões da ampliação do tempo escolar estar em pauta no campo político pedagógico brasileiro, ressaltando os limites e possibilidades dessa proposição educacional contemplar a formação da criança *integralmente*, privilegiando o direito à infância, como princípio formativo.

Palavras-chave

Escola de tempo integral. Infância. Criança. Direitos.

[1] UFSC/Brasil, E-mail: crisjunckes@hotmail.com

[2] UFSC/Brasil, E-mail: jquinteiro@ig.com.br

1. Introdução

No Brasil, a educação escolar obrigatória prevê o cumprimento de uma carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos de quatro horas de aula (Brasil, 1996). Objetivando qualificar o ensino público, instâncias do governo estadual, municipal e/ou federal têm promovido experiências de propostas de ampliação do tempo e espaço educativo, desencadeando vários debates sobre a organização da escola e suas funções sociais, sobre o currículo, o tempo e o espaço escolar, a formação dos professores e demais profissionais que trabalham com as crianças nessa *nova* proposta educativa, assim como, sobre os princípios formativos que permeiam a *escola de tempo integral.*

Os estudos sobre os programas de ampliação do tempo escolar se intensificaram, principalmente, após a implantação do *Programa Mais Educação*, em 2007, pelo Governo Federal[3]. Tal Programa surge com o propósito de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da *educação integral*, prevendo a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar[4]. A jornada escolar ampliada é caracterizada como o tempo de duração, igual ou superior a sete horas diárias, durante todo período letivo, compreendendo o tempo total em que o estudante permanece na escola ou em outros espaços, desenvolvendo atividades educativas. O *ideal* de educação integral proposto pelo Programa Mais Educação perpassa a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, à dignidade reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Tal ideal instiga o reconhecimento do direito à infância na escola, como um direito ao *desenvolvimento pleno da pessoa*, tendo em vista que ele está associado à garantia do direito de brincar, praticar esporte e divertir-se como um aspecto dentro do direito à liberdade, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Tendo em vista a efervescência da temática, este trabalho apresenta resultados do estudo desenvolvido no curso de Mestrado em Educação, sobre os sentidos e significados da ampliação do tempo escolar, considerando a história da escola pública brasileira e a análise de um amplo levantamento da produção acadêmica, no período de 1988 a 2014, ressaltando qual o lugar da infância nessa proposição educacional[5]. Nesse contexto objetivou-se responder os seguintes questionamentos: quais as razões da ampliação do tempo das crianças na escola? Quais aspectos de sua formação são privilegiados nos programas de escola de tempo integral? Será esta a oportunidade da infância ser visualizada e respeitada na escola?

Pautados em uma perspectiva sociológica e histórica, entende-se a educação como uma prática social historicamente determinada (Cardoso, 2004); a escola como uma organização social complexa (Tragtenberg, 1982); a criança como um ser humano de pouca idade (Benjamin, 1984) e recentemente de direitos; e, a infância, como a condição social de ser criança, uma categoria histórica, cultural, universal e plural, como destaca Miranda (1985), para além da consideração da infância como uma fase geracional do ser humano. A infância, neste estudo, é caracterizada como um direito específico da criança e, como tal, se expressa pelo direito dela manifestar seus interesses e necessidades, de adquirir/construir conhecimentos de maneira própria, por meio de brincadeiras e interações sociais, do uso

[3] O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010).

[4] São consideradas atividades socioeducativas as aulas de *reforço escolar*, as atividades esportivas, artísticas, oficinas profissionalizantes, entre outras.

[5] Junckes (2015).

da imaginação e fantasias, da manipulação de objetos concretos, da criação de sentidos e significados sobre os fenômenos que ocorrem no seu entorno.

Tais pressupostos têm como referência os estudos da Perspectiva Histórico-Cultural (Vygotsky, Leontiev, Elkonin, entre outros) ao considerar a criança como um ser capaz de adquirir e produzir cultura por meio da mediação e interação com os outros mais experientes. Segundo Leontiev (2012), pode-se dizer que cada indivíduo aprende a ser homem pela aquisição das experiências humanas alcançadas ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade, sendo que esse processo se dá, por exemplo, pela brincadeira, pela educação e pelo trabalho.

Diante disso, considera-se que a escola pode e deve ser um *lugar privilegiado da infância* (Quinteiro, 2000) ao levar em conta que este é um lugar destinado às crianças durante grande parte de sua formação. Nesse sentido, parte-se do princípio que a escola deve respeitar a criança privilegiando seus direitos sociais, especialmente o de participar de seu processo formativo ativamente.

2. A ampliação do tempo escolar no Brasil: algumas propostas e experiências

No Brasil, a luta pela democratização e/ou universalização da educação só foi enfatizada no decorrer do século XX e concretizada no final deste século, passando por percursos difíceis, que (des)caracterizaram a escola pública tradicional, gerando a escola popular, de massas, conforme caracteriza Paiva (2003).

Na história brasileira, as iniciativas de escolarização do povo, procuravam conjugar tempo escolar com trabalho produtivo, sendo que "as escolas foram organizadas, pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho" (Giolo, 2012, p. 95). A escola pública brasileira chegou a oferecer quatro turnos de três horas diárias de atividade, tendo como princípio formativo, o conhecimento básico da leitura, escrita e de cálculos.

Algumas iniciativas de implantação de programas de escola de tempo integral foram efetuadas no decorrer do século XX, das quais se destacam: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, na década de 1950; as Escolas Parque em Brasília, na década de 1960 - ambas idealizadas por Anísio Teixeira - e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nas décadas de 1980 e 1990, idealizados por Darcy Ribeiro. Essas experiências tinham como premissa a criação de espaços próprios para a formação das crianças, integrando o atendimento de saúde e educação, contando com a contratação de profissionais capacitados para cada área de conhecimento.

Esses propramas foram direcionados às crianças das camadas pobres da população e, apesar de serem considerados de cunho assistencialista por alguns pesquisadores, foram caracterizados como experiências inovadoras no decorrer do século XX, contudo, não lograram se perpetuar tal como foram idealizados, por falta de investimento público e interesse político, sendo muitas vezes interrompidos ou descaracterizados na mudança da gestão pública.

Na passagem do século XX para XXI algumas políticas educacionais se referem à ampliação da jornada escolar dos estudantes do Ensino Fundamental com a intenção de qualificar o ensino[6]. Porém, essas políticas não oferecem condições para tal projeto educativo se desenvolver, deixando ao encargo dos governos municipais e estaduais organizarem suas propostas. Dessa forma, experiências isoladas foram se efetivando em algumas regiões do país, por meio de projetos governamentais que sofrem alterações cada vez que mudam os

[6] Brasil (1996; 2001)

governantes (prefeitos, governadores) e/ou os gestores educacionais (Secretaria da Educação, diretores escolares).

As propostas de ampliação do tempo escolar retomam suas forças a partir de 2007, com a aprovação do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), a sanção do *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* e a instituição do *Programa Mais Educação* (PME), fomentando a expansão de experiências de escolas de tempo integral em todo o país.

As diretrizes apresentadas no PDE, voltadas especificamente à ampliação do tempo escolar, consideram esta iniciativa como uma das ferramentas para reduzir e combater a evasão e repetência escolar, envolvendo os estudantes em projetos socioculturais e incentivando a escola a fazer parcerias com outras áreas da comunidade, como: saúde, esporte, cultura e assistência social. Nessas propostas políticas não foi verificado a intenção de privilegiar as especificidades da formação da criança e seus direitos sociais, mas a intenção de ampliar os índices de aprendizagem formal (leitura, escrita, cálculo), além de manter as crianças na escola por mais tempo, *resguardadas dos perigos da sociedade* (violência, trabalho infantil, entre outros).

De acordo com os dados do Ministério da Educação, em sete anos houve uma rápida expansão de programas que visavam ampliar o tempo escolar. No ano de 2014, aproximadamente 58.000 escolas estavam vinculadas ao Programa Mais Educação, atendendo cerca de 8.237.871 estudantes em período integral, no território nacional[7]. Paralelamente a instituição e a expansão desse Programa, estima-se também a existência de 15.000 Organizações Não Governamentais (ONGs) que ofertam as chamadas atividades socioeducativas, no contraturno escolar, em várias regiões do país (Cenpec, 2011).

Ao conhecer algumas características das políticas e experiências de escola de tempo integral no Brasil, percebe-se que tais propostas estão relacionadas ao atendimento de um determinado segmento social - as crianças que vivem em situação de pobreza, de vulnerabilidade social - desde as primeiras experiências, em 1950, até as propostas mais atuais.

Neste contexto, intensificam-se os questionamentos sobre a função da educação escolar brasileira e as reais demandas da escola de tempo integral na atual conjuntura. Busca-se averiguar se o direito de viver a infância está sendo respeitado na escola, observando como o tempo e o espaço destinado para criança brincar, aprender e expressar seu modo de pensar e agir, na relação com seus pares, está sendo contemplado nas propostas de ampliação de tempo escolar.

3. A escola de tempo integral e o direito à infância na produção acadêmica

Ao analisar os dados do panorama da produção acadêmica sobre a escola de tempo integral, mais especificamente, do levantamento das teses e dissertações desenvolvidas no Brasil, no período de 1988 até 2014, constata-se que os estudos sobre essa temática vêm se expandindo pelo território nacional nos últimos anos, apresentando características diversas de pesquisa. Em 26 anos foram localizadas 209 dissertações de mestrado, sendo que 115 estão concentradas entre os anos de 2009 e 2012. Essas pesquisas, em grande parte, apresentam estudos de caso, analisando a implantação de projetos de escolas de tempo integral em determinada região do país. Outras apresentam as diversas atividades que passam a fazer parte do cotidiano escolar, com a ampliação do tempo e do espaço educativo, e algumas analisam as responsabilidades que a escola assume ao estar com as crianças por mais tempo.

[7] Atualmente o Programa Mais Educação prioriza as escolas que atendem 50% ou mais de estudantes participantes do Programa Bolsa Família, Programa este que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. Nos dois últimos anos o PME vem sendo redimensionado, em função dos cortes orçamentais da atual conjuntura.

Além disso, evidencia-se a existência de uma diversidade de programas sendo implantados sem um projeto pedagógico comum, sem uma proposta efetiva de formação humana, dando margem a projetos improvisados e atendimento educacional precarizado, reproduzindo *mais do mesmo* currículo básico, fragmentado, sem sentido para as crianças.

A caracterização dos profissionais que trabalham na escola, principalmente no contraturno escolar, nas atividades *extracurriculares* no Ensino Fundamental é outro ponto que chama a atenção na análise da produção acadêmica. De acordo com grande parte das pesquisas localizadas, geralmente não são contratados professores especializados para atuar nas *atividades diversificadas* no contraturno escolar, mas contam com a participação de voluntários, representantes da comunidade escolar, estudantes/bolsistas que se dispõe a efetuar tais atividades[8]. Sendo assim, são destacadas formas diversas de atender a ocupação do tempo das crianças, por meio de ações educativas, parcerias com entidades distintas e profissionais variados, que não necessitam ter vínculos com a área da educação e conhecimento sobre as necessidades formativas das crianças.

Percebe-se que as propostas que defendem a ampliação do tempo escolar na atualidade têm como premissa a ocupação do tempo das crianças, tanto no espaço escolar (sendo a sala de aula o lugar mais utilizado) como nos arredores da escola – em salões, quadras esportivas, centros culturais, entre outros. Isso indica que a ampliação do tempo escolar não garante investimentos na construção de novas escolas e na reestruturação física e pedagógica das escolas já existentes.

Neste estudo foi possível verificar que poucos pesquisadores se mobilizaram a investigar sobre a infância na escola. Dentre as dissertações de mestrado que abordam como temática a análise de programas ou experiências de escolas de tempo integral, oito (8) apresentaram pesquisas sobre a situação da infância na escola, sendo que quatro (4) estudos referem-se à Educação Infantil (crianças de 03 a 05 anos), dois (2) investigam a condição da infância no primeiro ano do Ensino Fundamental e duas (2) pesquisas referem-se ao trabalho desenvolvido com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, privilegiando as crianças com até 12 anos de idade.

No que diz respeito aos estudos que embasam os trabalhos analisados, sobressaiu-se a Sociologia da Infância, em cinco dissertações, sendo a etnografia citada como metodologia de pesquisa mais utilizada. Os pesquisadores buscaram ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre a organização da escola e assim perceber como a infância estava sendo privilegiada, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos da Teoria Histórico-Cultural, pautados principalmente na produção de Lev Vigotski, são utilizados como referência por três pesquisadores, ao abordar a importância da brincadeira e da imaginação na formação da criança.

Os autores das oito pesquisas selecionadas evidenciam a necessidade da *criança ser vista e ouvida na escola*, ser respeitada como parte fundamental do processo educativo. Nunes (2013), ao analisar as propostas da escola de tempo integral em Goiás e as finalidades desta escola nos dias atuais, ressalta:

> [...] a escola de tempo integral somente será justificada se proporcionar mais condições de aprendizagem aos educandos. Não acreditamos em uma escola cuja função única seja atender as de-

[8] Os voluntários que passam a atuar na escola desenvolvem *atividades diversificadas* com as crianças, de acordo com suas habilidades e conhecimentos pessoais e/ou profissionais. Podem ser atividades de olaria, costura, jardinagem, dança, representação teatral, artes visuais, esportes variados, reforço escolar, entre outras.

> mandas de assistência social da atual sociedade, mas em promover a educação integral. Reiteramos que essa escola surge em um momento que a sociedade necessita dela, para atender a demandas que estão surgindo, tendo em vista questões relacionadas à violência, à falta de espaços públicos para o lazer e à convivência, à jornada de trabalho dos adultos, especialmente das mulheres e, ainda, à necessidade de profissionais com habilidades e competências mais amplas (Nunes, 2013, p 131).

Diante disso, salienta-se que não basta garantir o acesso das crianças à escola e/ou ampliar o tempo escolar. É preciso, principalmente, prever um trabalho formativo que respeite a criança em sua integralidade, tornando a escola um lugar pensado e planejado para ela e com ela, sendo este um espaço e tempo agradável de viver e se desenvolver, onde a criança goste de ir, permanecer e desfrutar de todo legado cultural ali anunciado, onde ela possa se expressar e participar de todo o seu processo formativo (Quinteiro, 2011).

Dentre as considerações apresentadas pelos pesquisadores que analisam a situação da infância na escola de tempo integral, destacam-se: (1) a constatação de certa rigidez referente às regras escolares na escola, inibindo a expressão oral das crianças, cerceando seus direitos no processo de socialização e formação; (2) a percepção do acentuado controle do tempo e espaço escolar, com atividades pedagógicas escolhidas pelos adultos, sem considerar o interesse das crianças; (3) a falta de compreensão dos professores e demais profissionais que atuam com as crianças sobre a importância da brincadeira, do uso da imaginação e criatividade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; (4) o cansaço e desânimo de algumas crianças em função da rotina imposta e do controle das atividades de lazer e recreação; (5) a afirmação de que a escola de tempo integral não pode ser mais um espaço de *confinamento das crianças* enquanto os familiares trabalham; (6) a necessidade dos cursos de formação de professores privilegiar estudos sobre as especificidades da formação da criança.

Perante tais ponderações, cabe ressaltar que considerar a infância um direito inalienável da criança, como está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), ainda é um processo de luta pelos direitos humanos que precisa ser reconhecido socialmente. A formação das crianças na escola precisa ser compreendida em sua plenitude, para além do processo de alfabetização e letramento.

Nesse sentido, percebe-se que considerar a escola de tempo integral como um *novo* projeto educativo, que visa qualificar a formação das crianças, respeitando suas peculiaridades e direitos sociais, ainda não faz parte da realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras. Para tanto, faz-se necessário repensar as formas organizacionais dos programas educacionais e ressaltar as possibilidades da infância ser respeitada e privilegiada como princípio da formação humana.

Partindo desse pressuposto, considera-se que a escola brasileira necessita rever sua função, começando pelas relações de poder estabelecidas no espaço educativo, reavaliando a participação de todas as pessoas que atuam neste lugar. A criança, antes de tudo, precisa ser compreendida como um ser portador de direitos, que possui características próprias de desenvolvimento e necessidades peculiares, como brincar e socializar-se com seus pares, para formar-se plenamente. A criança deve ter o direito de expressar-se do seu jeito, nos diversos espaços que fazem parte de sua formação humana, em especial, na escola.

Ao realizar o estudo sobre as políticas educacionais que versam sobre a escola de tempo integral, constata-se que a infância, a formação humana, histórico-cultural da criança, ainda não é considerada como foco desse referencial. A criança é apenas citada como um estudante, que necessita aprender os conteúdos curriculares e ser atendida socialmente (em nível básico), para corresponder às exigências de qualificação dos índices sociopolíti-

cos – Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) –, sendo sua formação direcionada ao futuro, à formação do *bom cidadão/trabalhador*.

Diante disso, considera-se que é preciso pensar que tipo de educação/formação se objetiva promover e o que significa uma escola de qualidade que respeite a criança e garanta seus direitos sociais, nas quais se destacam os de *participar*, *brincar* e *aprender na escola* (Quinteiro & Carvalho, 2007).

Nesse contexto, a escola de tempo integral terá sentidos e significados positivos para todos que fazem parte desse tempo e espaço se for um lugar formativo, de socialização, de reciprocidade e emancipação. Para tanto, ela precisa ser pensada, planejada e construída com a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar, tendo como ideal a formação humana, respeitando as especificidades de cada pessoa, pois é na escola que crianças, jovens e adultos, profissionais da educação, passam a maior parte do seu dia, onde apropriam e constroem conhecimentos, desenvolvendo, assim, sua condição social de ser humano.

4. Considerações finais

Ao analisar os sentidos e significados da escola de tempo integral no Brasil, verifica-se que, apesar desta proposição política fazer parte da história da escola pública brasileira há quase um século, ainda não se firmou como uma política educacional, sendo marcada por experiências isoladas em determinados tempos e regiões do país. A caracterização dos programas de ampliação do tempo escolar, como uma política de *massificação do ensino*, traduzido no atendimento às crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social, põe em dúvida os princípios formativos de tal proposta.

Além disso, o desenvolvimento das mesmas práticas educativas em um período do dia e a efetuação de atividades diversas no outro, sem um projeto formativo que vise à integração das atividades pedagógicas, demonstra ser uma das limitações dessa proposta educacional, na grande parte das experiências brasileiras. Questiona-se a forma como as atividades oferecidas às crianças são escolhidas e desenvolvidas, priorizando ainda o reforço escolar, com a reprodução das mesmas atividades de alfabetização e letramento, conforme já ocorre no ensino regular e a ocupação do tempo adicional com atividades aleatórias, que nem sempre promovem a ampliação do repertório cultural das crianças. Essas questões repercutem na busca pela compreensão e análise da estruturação dos programas de ampliação do tempo escolar e as razões políticas aí impostas.

Destaca-se dessa forma, a necessidade da superação da dicotomia entre os turnos escolares, buscando respeitar e valorizar por igual todas as atividades desenvolvidas no processo educativo, promovendo o diálogo entre adultos e crianças sobre os propósitos da ampliação do tempo e espaço escolar, qualificando assim o sentido social da escola.

A proposição da ampliação do tempo escolar trouxe à tona a possibilidade de se *repensar* a escola e a sua real função. Ao se aproveitar a oportunidade de *revigorar* a escola, pensando na *ressignificação* e organização do tempo e espaço educativo, considera-se que é possível trazer mais sentidos e significados positivos para todos que estão envolvidos no processo educacional.

Apesar das dificuldades encontradas na efetuação de propostas de escola de tempo integral, pautadas em diferentes formatos organizacionais e o reduzido investimento financeiro na educação, como destacam os pesquisadores dessa temática, acredita-se que a escola é ainda um lugar privilegiado de formação humana, contudo, precisa contar com professores formados e valorizados socialmente, estrutura física adequada, recursos materiais e didáticos disponíveis a todos, tendo em vista as possibilidades dessa proposição educacional contemplar a formação da criança *integralmente*, privilegiando o respeito à infância, como princípio formativo.

Cabe ressaltar que defender o direito à infância na escola significa respeitar a criança em sua integridade, possibilitando-lhe expressar seu modo de ser, pensar e agir, valorizando suas múltiplas linguagens, as diversas formas de demonstrar o que sente e pensa: seus desejos, inquietações, curiosidades, fantasias, aprendizagens, dúvidas, e, assim, constituir-se humanamente, de maneira respeitosa junto às demais pessoas com as quais convive.
Finalmente, considera-se que não basta ampliar o tempo e o espaço escolar no intuito de minimizar os problemas culturais e sociais de nosso país, mas é fundamental, qualificar esse tempo e espaço, transformando-o num lugar agradável e formativo, onde a criança se sinta respeitada e culturalmente valorizada, como um ser histórico, cultural e de direitos, sendo a infância considerada um conteúdo formativo e elemento de humanização.

Referências

Benjamin, W. (1984*). Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus.

Brasil. (1990) Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>.

Brasil. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm

Brasil. (2001) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>.

Brasil. (2007). Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>.

Brasil. (2010). Decreto n º 7.03, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>.

Brasil. (2014) Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

Cardoso, M. L. (2004). Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília (Org.). *Dimensões e horizontes da educação no Brasil: ensaios em homenagem a Gaudêncio Friggoto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero.* (pp. 107-125). Niterói, RJ: EduFF

Cenpec. (2011). *Tendências para Educação Integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social.

Giolo, J. (2012). Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: J. Moll, et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 94-105).Porto Alegre: Penso.

Junckes, C. R. G. (2015). *Escola de Tempo Integral e o direito à infância : uma análise da produção acadêmica (1988-2014).* (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Leontiev, A. (2012). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski, L. S; Luria, A. & Leontiev, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*.)pp. 119-142). Tradução de Maria de Penha Villalobos. São Paulo: Ícone. 12. ed.

Miranda, M. G. (1985). O processo de socialização na escola: a evolução da condição social de ser criança. In: S. T. Lane, & W. Codo, *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 125-135). São Paulo: Editora Brasiliense.

Nunes, G. A. (2013). *Escola de tempo integral: os sentidos e significados atribuídos pela criança.* (Dissertação de Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

Paiva, V. (2003). *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.* São Paulo: Loyola, Ibrades.

Quinteiro, J. (2000). *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.

Quinteiro, J. (2011). O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. *Zero à seis*. (24, p. 22-35). Florianópolis, SC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2011n24p22/18110>

Quinteiro, J. & Carvalho, D. C. de (Org.) (2007). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES.

Tragtenberg, M. (1982) A escola como organização complexa. In: Tragtenberg, M. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo.* (pp. 35-54). São Paulo: Autores Associados; Cortez.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA EM GESTALT-TERAPIA: DIÁLOGOS COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Eudes Alencar[1]
Rosângela Francischini[2]

Resumo

O presente trabalho tem como propósito discutir e estabelecer diálogos acerca da concepção de criança em Gestalt-terapia e suas aproximações possíveis com a Sociologia da Infância. Em função disso, realizaremos algumas considerações sobre: os pressupostos históricos dessa abordagem e o significado da palavra *Gestalt;* as influências da filosofia fenomenológica, do existencialismo dialógico e da teoria de campo nessa vertente psicológica; os pressupostos epistemológicos construídos a partir da interação (contato-experiencia) do sujeito com o contexto, destacando os conceitos centrais da abordagem gestáltica. Discutiremos a concepção de sujeito/criança em Gestalt-terapia estabelecendo um diálogo com alguns pressupostos da Sociologia da Infância.

Palavras-chave

concepção de criança; sociologia da infância; gestalt-terapia.

[1] UNI-RN, Brasil, E-mail: eudesjr@gmail.com

[2] UFRN, Brasil, E-mail: rofrancischini@gmail.com

Gestalt-terapia: pressupostos históricos, filosóficos e epistemológicos

A Gestalt-terapia configura-se como uma abordagem psicológica construída filosoficamente a partir de pressupostos existenciais e fenomenológicos, fundada oficialmente por Friederich Salomon Perls (1893 - 1970), mais conhecido como Fritz Perls, e Laura Perls (1905 - 1990), em torno dos anos 40 (Ginger e Ginger,1995, Yontef, 1998). Alguns autores, consideram o nascimento e o batismo oficial da Gestalt-terapia datada no ano 1951, em Nova York, por ocasião do lançamento do livro Gestalt-Theraphy[3]. Portanto, podemos afirmar que essa vertente emergiu, oficialmente, no contexto da sociedade americana (Ginger e Ginger, 1995). No entanto, por serem seus principais representantes de origem alemã, os antecedentes históricos dessa abordagem são europeus.

Iniciamos por tentar compreender o significado da palavra *Gestalt.* Este termo, alemão, por não apresentar um significado equivalente em outras línguas, é utilizado em publicações científicas com a tradução "forma" ou equivalentes. Nessa direção, Ginger e Ginger (1995) afirmam: "*Gestalten* significa 'dar forma, dar uma estrutura significante'." Esse mesmo autor continua: "Na realidade, mais do que *Gestalt*, exato seria dizer *Gestaltung*, palavra que indica uma ação prevista, em curso ou acabada, que implica um processo de dar forma, uma 'formação'" (p.13). Portanto, essa palavra revela e focaliza mais o processo do que uma estrutura de conformação.

Como assinalamos anteriormente, a abordagem gestáltica está ancorada filosoficamente na fenomenologia[4] (Edmund Husserl, Merleau-Ponty, Martin Heidegger) e no existencialismo dialógico[5] (Martin Buber), sendo também fundamentada na teoria de campo[6] (Kurt Lewin). Nesse sentido, Yontef (1998) entende que a Gestalt-terapia é definida por três princípios fundamentais: O primeiro, enquanto perspectiva fenomenológica, refere-se à *awareness*[7] (consciência), como único objetivo e metodologia dessa abordagem psicológica; o segundo, refere-se a sua fundamentação teórica, sendo uma terapia baseada no existencialismo dialógico, qual seja, o processo relacional de contato do sujeito com o outro; o terceiro e último, refere-se ao seu fundamento conceitual, isto é, alicerça-se numa concepção holística[8] e na teoria de campo. Em vista disso, Lizias (2010) afirma que esses três princípios formam o alicerce epistemológico da Gestalt-terapia, razão pela qual a prática gestáltica precisa estar articulada e ancorada congruentemente nos pressupostos e componentes de seu arcabouço teórico e filosófico. Desse modo, ao referir-se a Friederich Perls, principal representante da abordagem gestáltica, este mesmo autor atesta:

---

[3] Perls, F., Hefferline, R. F., and Goodman, P. (1951). Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality. Nova York.

[4] A fenomenologia, como filosofia, estuda o fenômeno em si, a essência, ponto final e irredutível de nossas percepções e o desvendamento do nosso objeto de procura do conhecimento. É um conhecimento *a priori*, uma ontologia que estuda o ser, universal ou individual, como dado para nossa consciência" (Ribeiro, 2009, p.43).

[5] Um dos principais representantes do existencialismo dialógico é Martin Buber (1878 – 1965). Sua filosofia é considerada dialética, por tratar das questões relacionadas à totalidade da existência humana.

[6] Teoria do campo, de Kurt Lewin (1890n- 1947) descreve a relação integrada e integradora da pessoa-campo (meio, ambiente, contexto). A noção de campo (pessoa/meio) constitui o pressuposto fundamental dessa teoria (Ribeiro, 2009).

[7] "Awareness: consciência, conhecimento, percepção, tomada de consciência, compreensão, sensação de presença, presentificação. Não existe tradução perfeita para o português, e a palavra awareness será traduzida de distintas maneiras dependendo do contexto em que se encontra" (Perls, 1977, p.30).

[8] Visão holística em Gestalt-terapia significa a integração e a unidade bio-psico-social do ser humano. Portanto, a concepção de um organismo como um sistema totalizante e interdependente em sua constituição.

> se não fosse a genialidade de Perls, seu talento profético e sua visão de mundo ao colocar a Gestalt-terapia num paradigma holístico e dialético, estaríamos sendo consumidos por uma concepção de conhecimento da relação sujeito-objeto (condição fundamental de qualquer epistemologia) cristalizada por uma teoria obsoleta que não daria conta de umas práxis terapeuta da atualidade (p.51)

Nesse mesmo percurso, Robine (2006) afirma que "a gestalt-terapia é um sistema teórico e metodológico composto, que se originou da psicanálise, da psicologia da Gestalt e da fenomenologia, e aliás, de algumas de suas extensões, do lado dos existencialismos" (p.21). Para este autor, essas diferentes perspectivas teóricas constituem a herança da Gestalt-terapia e, de maneira integrada, contribuíram para o surgimento de uma nova configuração teórica.

Ainda em relação às bases filosóficas, epistemológicas e teóricas da Gestalt-terapia, Lizias (2010) argumenta que é possível perceber no cenário nacional e internacional da abordagem gestáltica, uma diversidade de elementos conceituais que podem suscitar diferentes práticas clínicas. Estas diversas linhas do pensar e do fazer gestalt-terapia, como já mencionamos, estão sustentadas por distintas teorias de conhecimento e determinados sistemas filosóficos. Desse modo, justificamos a necessidade de uma reflexão por parte dos gestalt-terapeutas em relação às bases teóricas que sustentam suas práticas clínicas. Essa é uma discussão que se mostra muito ampla, e que, dadas as dimensões deste estudo, não será possível aborda-la. Assim, seguindo os propósitos deste artigo, gostaríamos de realizar algumas reflexões sobre a concepção de sujeito/criança em gestalt-terapia.

Concepção de sujeito/criança na Gestalt-terapia – aproximações com a Sociologia da Infância

Antes de introduzirmos o estudo sobre a concepção de criança em Gestalt-Terapia, é preciso tecermos algumas considerações sobre a abrangência dos estudos acerca do sujeito gestáltico e sua relação com o meio. Em um primeiro plano de reflexão, Perls, Hefferline, e Goodman (1951/1997) afirmam: "Em toda e qualquer investigação biológica, psicológica ou sociológica temos de partir da interação entre organismo e seu ambiente" (p.42). Nessa mesma direção, Robine (2006) explicita que a concepção de sujeito em Gestalt-terapia leva em conta o pressuposto de que os fatores biológicos, fisiológicos e socioculturais são elementos constituintes do ser humano. Isto posto, o indivíduo pertencente à espécie humana procede de fatores biológicos; todavia, não é reduzido a essa natureza, sendo, também, constituído em sua condição social, a partir das relações dinâmicas com outrem nos diversos contextos nos quais encontra-se inserido. A respeito da relação dialética entre pessoa-meio, Perls (1988) explicita:

> O meio não cria o indivíduo, nem este cria o meio. Cada um é o que é, com suas características individuais, devido a seu relacionamento com o outro e o todo (. . .) ninguém é auto-suficiente; o

> indivíduo só pode existir num campo circundante. É, inevitavelmente, a cada momento, uma parte de algum campo[9]. Seu comportamento é uma função do campo total, que inclui a ambos: ele e seu meio". O tipo de relação homem/meio determina o comportamento humano (. . .) com esta nova perspectiva, organismo e meio se mantêm numa relação de reciprocidade. Um não é a vítima do outro. Seu relacionamento é, realmente, o de opostos dialéticos. Para satisfazer suas necessidades, o organismo tem que achar os suplementos necessários no meio" (pp.31-32)

Em relação a essa citação, Perls ressalta o caráter singular da constituição do sujeito gestáltico que interage, em sua totalidade, com o campo em toda sua plenitude física e social. Portanto, esta interação é dinâmica e nutritiva, atendendo as necessidades organísmicas da pessoa, considerando as peculiaridades de sua constituição. Perls et al., (1951/1997) explicita que "não tem sentido, por conseguinte, tentar lidar com qualquer comportamento psicológico fora de seu contexto sociocultural, biológico e físico" (p.46).

Nesse mesmo ponto de vista Ribeiro (2009) nos convida a conceber o comportamento do sujeito gestáltico como resultante de uma relação mutuamente interdependente entre pessoa e meio. Assim sendo, para esse autor, no estabelecimento da relação dialética pessoa/meio "nada fica excluído. Tudo fica incluído e tudo se relaciona com o tudo neste universo existencial, experiencial e experimental" (p.68); portanto, os fatores psicológicos e não-psicológicos do contexto são os determinantes que configuram a singularidade do tipo de relação que o sujeito estabelecerá com o meio.

De acordo com Aguiar (2014), a Gestalt-terapia concebe o sujeito como uma unidade: holística, relacional, contextualizada, portanto, constituído e construído a partir de uma realidade sendo atravessado por todos os elementos presentes no campo contextual e que dinamicamente afetam sua relação intrapessoal e interpessoal. Esta mesma autora continua: "Assim, quando falamos de relação em Gestalt-terapia, referimo-nos a uma interação constante, na qual o ser humano é transformado, construído e constituído pelo meio, mas também influencia, modifica e transforma esse meio, deixando a sua 'marca' e tornando-o assimilável e provido de significado" (p.31-32). Ainda sobre a relação sujeito/meio, Ribeiro (2009) nos apresenta o conceito de Espaço Vital, como "a totalidade dos fatos ou eventos possíveis, coexistentes e mutuamente interdependentes, os quais determinam o comportamento de um indivíduo em dado momento, sendo eles partes constituintes da realidade e não apenas partes ou um conjunto aditivo, podendo ser expressos matematicamente" (p.68). À vista disso, o espaço vital é dinâmico, estabelecendo inter-relações entre todos os fatores e eventos envolvidos num dado momento acerca da relação do sujeito com o meio. Sendo assim, esse autor compreende que, para a Gestalt-terapia, a realidade da criança, principalmente das pequenas, é em relação ao adulto, essencialmente mais o presente, e menos o passado e o futuro, seu mundo espaço-temporal expressa-se no seu corpo e na forma como sente e experimenta a realidade. Por isso, as crianças são seres, presentificados, inteiros, com toda a riqueza relacional, espontâneas e transparentes, interagindo com o mundo numa dinâmica, integrada, entre suas emoções, cognições, motricidade, percepções e sentidos.

[9] "O campo é um todo, no qual as partes estão em relacionamento imediato e reagem umas às outras, e nenhuma deixa de ser influenciada pelo que acontece em outro lugar do campo. O campo substitui a noção de partículas discretas, isoladas. A pessoa em seu espaço vital constitui um campo" (Yontef,1998, p.17).

Em relação às discussões e reflexões sobre a concepção de criança em Gestalt-terapia é importante mencionarmos que ainda são poucos os estudos sistematizados dentro de uma perspectiva gestáltica, com crianças (Aguiar, 2014). Um segundo ponto a destacar é que o modo pelo qual a Gestalt-terapia concebe a criança é indissociável dos pressupostos filosóficos e epistemológicos que sustentam as bases dessa abordagem psicológica. Em vista disso, Lizias (2010) afirma: "Elementos como contato, *awareness* e campo organismo/meio formam o arcabouço teórico principal da Gestalt-terapia. Conjugando-os de forma coerente e em constante interface com os fundamentos de base, podemos conhecer o *savoir-faire* gestáltico com crianças" (p.63). De acordo com Aguiar (2014), é fundamental vincular o trabalho com crianças a uma concepção de sujeito que considere sua natureza relacional, histórica e social. Essa nova visão aproxima-se do campo da Sociologia da Infância, propondo um importante desafio teórico-metodológico: conceber as crianças como atores sociais plenos e como sujeitos de direitos, situando-as numa concepção global, integral e interdependente, sendo sua relação com o meio manifestada pela idiossincrasia de sua unicidade enquanto sujeito (Delgado e Müller, 2005).

Portanto, a metodologia e as técnicas gestálticas compartilham com a compreensão de que não existe apenas uma criança, mas tantas quantas possam emergir, a partir dos diferentes contextos nos quais vivenciam sua infância.[10] Nesse sentido, Qvortrup (2011), um dos principais teóricos da Sociologia da Infância, nos lembra que todas as sociedades têm a infância como traço constante em sua estrutura social, que diz respeito ao grupo geracional. No entanto, as diversidades culturais, sociais e históricas, as alterações a que estão sujeitas as sociedades (legislativas, políticas, econômicas, dentre outras) fazem com que as crianças, sujeitos que vivenciam essa condição de infância, o façam de formas igualmente diversificadas e em constantes modificações. Na mesma direção, Sarmento (1997) afirma: "(...) 'ser criança' varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época" (p. 17). Nesse mesmo seguimento, Lizias (2010) confirma: "Outra questão que deve ser observada é que não se pode falar de criança no singular, já que existem tantos modos de ser e existir da condição infantil quanto são as estrelas no firmamento" (p.52). Em vista disso, a abordagem gestáltica situa o ser humano a partir de uma concepção integral e não fragmentada da realidade circundante. Isto é, a criança é concebida holisticamente como uma totalidade articulada às especificidades dos diferentes contextos.

Frente a essa concepção de criança, é importante ressaltar que a Gestalt-terapia não nega a normatividade desenvolvimental do ser humano, ou seja, o que há em comum no comportamento entre os sujeitos nas diversas faixas etárias. Nessa mesma linha de discussão, Lizias (2010) explica: "O problema, no que diz respeito às crianças, é querer percebê-las como teorias de desenvolvimento que precisam ser atualizadas para que possam dar conta do sujeito-criança que emerge, cada vez mais, com novas cores e formas" (p.51) Não obstante, interessa para essa abordagem, a compreensão da idiografia acerca das regularidades comportamentais que configuram a criança como um ser único e irrepetivel. Posto isto, esta abordagem situa a criança numa concepção global, integral e interdependente, sendo sua relação com o meio manifestada pela idiossincrasia de sua unicidade enquanto sujeito. Nesse sentido, Aguiar (2014) afirma: "Assim, a criança, tal como a percebemos, é vista como um ser total ou global, o que implica considerar uma inevitável vinculação, reciprocidade

[10] Categoria geracional a qual pertencem as crianças (seres concretos).

e retroalimentação entre fatores emocionais, cognitivos, orgânicos, comportamentais, históricos, culturais, geográficos e espirituais" (p.29). Por conseguinte, ainda para esta autora, esses fatores caracterizam-se por serem dinâmicos, interdependentes e intimamente articulados, ou seja, não podem ser compreendidos isoladamente.

Nesse contexto de discussão, gostaríamos de realizar algumas considerações sobre ética na prática gestáltica com crianças. Para Lizias (2010) "O desafio de quem educa ou trabalha com crianças é conseguir encontrar uma postura ética ao incluir-se no mundo fenomenológico da criança e não considerar a percepção desta da mesma maneira que acontece no modo do adulto perceber o mundo" (p.54).[11] Isto é, a maneira como a criança generaliza e compreende os diversos eventos do meio circundante é diferente da forma como os adultos abstraem essas mesmas situações. As crianças não são objetos de observação do método gestáltico; ao contrário, são partícipes do seu processo de constituição enquanto sujeitos ativos e relacionais. Sendo assim, esse mesmo autor argumenta: "As crianças estão muito mais para ensinar à Gestalt-terapia a maravilha da vivência no presente transiente com sua espontaneidade e potencial criativo do que para serem pensadas como objetos de análises" (p.62). Igualmente, os "novos estudos da Infância" que têm a Sociologia da Infância como um *locus* representativo de discussão, vem contribuindo por posicionar as crianças como seres em constante construção, considerando as condições, as peculiaridades, enfim, as vivências que cada criança experiencia em sua infância que, em termos da Gestalt-terapia, significa conceber a criança a partir de uma visão holística de sujeito: histórico, cultural e social.

Justo por isso, as crianças são concebidas como autônomas em suas ações, em seus pensamentos, na forma como constroem conhecimento e interagem com os outros. Nesse seguimento, Ribeiro (2009) confirma: "O modo de desenvolvimento, na criança ou no adulto, apresenta sempre um processo de diferenciação e integração" (p.148) que garante, como já mencionamos, sua singularidade na forma de experienciar e experimentar os diferentes significados que se manifestam a partir de sua realidade concebida holisticamente. Diante disso, a gestalt-terapia compreende a criança como um ser relacional, ou seja, se constitui por meio da relação com o outro, sendo, portanto, um ser que se diferencia do outro, mas, inevitavelmente está ligado ao outro (Aguiar, 2014).

Nessa busca em compreender a criança enquanto um ser relacional, Yontef (1998) adverte: "A criança necessita de um relacionamento parental com um equilíbrio organismico/ecológico nutritivo. Por exemplo, a mãe deve cuidar para que as necessidades da criança sejam atendidas e para que o desenvolvimento de suas potencialidades seja facilitado. A criança necessita desse modelo carinhoso e nutritivo para se espelhar. Ela também precisa de espaço para lutar, ficar frustrada e falhar. Além disso, precisa de limites para experienciar as consequências de seu comportamento" (p.46). Consequentemente, no contexto relacional dos diversos arranjos familiares e dos diferentes tipos de famílias organizadas por distintas redes de relações é que a criança constitui-se enquanto sujeito relacional. Nas palavras do próprio Perls, (1988)

O problema real começa quando os pais interferem na maturação da criança, ou mimando-a e interrompendo suas tentativas de descobrir seus próprios pontos de apoio, ou sendo superprotetores, e destruindo sua confiança em sua habilidade de se autobastar, dentro dos limites de seu desenvolvimento. Encaram a criança como uma coisa que possuem para ser protegida ou exibida (p.84).

[11] Em relação à postura ética no trabalho com crianças, convidamos o leitor a recorrer ao artigo *Os desafios da pesquisa ética com crianças*. (Francischini & Fernandes, 2016)

Em vista disso, Aguiar (2014) explicita "Assim, podemos afirmar que em Gestalt-terapia a relação é o cerne da construção da possibilidade de reconstrução do ser humano" (p.40). Dessa forma, no espaço das configurações familiares as crianças constroem estruturas cognitivas, emocionais e sociais e assim, podem imergir no mundo social com toda a riqueza de possibilidades de sua condição humana. Para Antony (2012) "a criança é um todo, mas também é uma parte que pertence a um todo – família – que está inserida em um outro todo – a sociedade, a escola – compondo uma rede de conexões interminável" (p.25). Portanto, a família, enquanto estrutura primária da sociedade, permeada por valores, normas e diversidades culturais, cumpre sua função enquanto espaço constitutivo da criança. Em suma, a Gestalt-terapia com crianças destaca-se como uma abordagem de base holística, enfocando o caráter dialético relacional pessoa/meio, compondo uma unidade integrada e interdependente entre os fatores biológicos, psicológicos e sociais (Antony, 2012 e Woodhead,1997). Assim sendo, para Antony (2012): "A criança é uma *gestalt* neuropsicomotora indissociável e original em desenvolvimento que necessita ser vista como um todo unificado, a fim de ser compreendida em seu processo singular de tornar-se sujeito e artista de sua existência" (p.27). Destarte, não há espaço para concepções individualistas, reducionistas e naturalizantes sobre a criança, concepções essas igualmente criticadas pela Sociologia da Infância, que afirma serem, as crianças, atores sociais (Prout and James, 1990), com competências para criar e modificar culturas, mesmo estando inseridas no mundo adulto (Delgado e Müller, 2005). Outrossim, as crianças para a Gestalt-terapia são um universo presente de possibilidades, artífices em seu processo de construção desenvolvimental e constituídas singularmente por suas experiências e experimentações do sabor único de viver e ser criança.

Referências

Aguiar, L. (2014). *Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática*. São Paulo: Summus.

Antony, S. M. R. (2012). *Gestalt-terapia: cuidando de crianças, teoria e arte*. Curitiba: Juruá.

Delgado, A.C.C.; Müller, F (2005). Apresentação: "Sociologia da infância: pesquisa com crianças". *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago.

Francischini, R., Fernandes, N. (2016). Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas),* Campinas, v. 33, n. 1, p. 61-69, jan./março.

Ginger, S., Ginger, A. (1995). *Gestalt-terapia: uma terapia do contato* (5ª ed., S. Rangel, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1987)

Lizias, S. (2010). Epistemologia gestáltica e a prática clínica com crianças. In: S. Antony (org). *A clínica gestáltica com crianças: caminhos de crescimento* (pp. 47 – 77). São Paulo: Summus.

Perls, F., Hefferline, R., e Goodman, P. (1997). *Gestalt-terapia* (3a ed., F. R. Ribeiro, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1951).

Perls, F. S. (1977). *Gestalt-terapia explicada* (11ª ed. G. Schlesinger, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1969).

Perls, F. (1988). *A abordagem gestáltica e testemunha ocular* (2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1973)

Prout, A. and James, A. (1990). A New paradigma for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James and A. Prout (eds). *Constructing and Reconstructing Childhood.* Basingstoke: Falmer Press.

Qvortrup, J. (2011). Childhood as a Structural Form. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro and M-S. Honig (ed.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. UK.

Ribeiro, J. P. (2009). *Gestalt-terapia de curta duração* (7a ed.). São Paulo: Summus.

Robine, J. M. (2006). *O self desdobrado: perspectiva de campo em gestalt-terapia*. São Paulo: Summus.

Sarmento, M. J. e Pinto, M. (1997). As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto e M. J. Sarmento. (coord). *As crianças – contextos e identidades.* Braga: Universidade do Minho.

Woodhead, M. (1997) Psychology and the cultural construction of children's needs. In A. James and A. Prout (eds). *Constructing and Reconstructing Childhood.* Basingstoke: Falmer Press.

Yontef, G. M. (1998). *Processo, Diálogo e Awareness: ensaios em gestalt-terapia* (3ª ed., E. Stern, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1993)

A GRANDE AVENTURA PELA (DES)IGUALDADE DE GÉNERO AS IMAGENS DO FEMININO E DO MASCULINO VEICULADAS PELO MANUAL DE PORTUGUÊS DO 4º ANO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO (2014-2015)

Florbela Samagaio[1]

Resumo

Os manuais escolares constituem veículos privilegiados de (re)transmissão de informação em ordem à aprendizagem das crianças na sala de aula. Neste espaço são veiculados valores e saberes que (en)formam a cultura e o quotidiano das crianças, sendo que o manual de língua portuguesa do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico assume uma função estruturante no processo de aprendizagem e de socialização. A sala de aula constitui um espaço central na vida da criança e nela se procede à recontextualização do discurso pedagógico oficial, formalizado por um curriculum regulamentado no âmbito do qual surgem os respetivos manuais. A educação formal ocorre num "mundo social" onde se processa uma reprodução dos valores, da ordem social e da (des)igualdade de género.

A igualdade de género constitui uma das grandes preocupações das sociedades modernas e democráticas, sendo que a Escola, enquanto instituição histórica de socialização, assume uma importante função de regulação social. Assim, atribui-se à Escola a responsabilidade de ensinar de acordo com os valores e as normas próprias e resultantes de um processo de aprofundamento da democracia e da consolidação dos Direitos Humanos e Sociais.

O confronto entre a análise dos textos do Manual de Língua Portuguesa do 4º ano de escolaridade e as orientações normativas das entidades reguladoras da questão social da Igualdade de Género abre caminho para um outro olhar sobre a função social que o Manual de Língua Portuguesa pode desempenhar nesta questão.

[1] Florbela Samagaio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

florbela@esepf.pt

florbelamsamagaio@gmail.com

> "Há, pois, em cada momento do tempo, um tipo regulador de educação de que nãos nos podemos desligar sem chocar com as vivas resistências que reprimem as veleidades dos dissidentes.
>
> Ora, os costumes e as ideias que o determinam, não fomos nós, individualmente, que os fizemos, são o produto da vida em comum e exprimem as suas necessidades."
>
> E. Durkheim, Educação e Sociedade, 2007,pág, 48. Edições 70, Lisboa)

Introdução

O texto que se apresenta propõe um olhar sociológico sobre o Manual de Língua Portuguesa do 4º ano de escolaridade tendo como problemática social orientadora a análise da questão social da desigualdade de género.

Os manuais escolares desempenham uma função primordial na educação formal da criança, assumindo-se como documentos formalizados e legítimos de um discurso pedagógico oficial, e a sua importância social estende-se à família integrando o quotidiano da criança e dos demais que a rodeiam. Permite a criação e o conhecimento de uma determinada visão do mundo e a (re)construção de valores e normas culturais que enformam o processo de socialização.

As sociedades democráticas, como é o caso da sociedade portuguesa, têm como condição essencial para o seu desenvolvimento, o aprofundamento dos Direitos e Deveres Fundamentais, designadamente o Direito à Igualdade. Considerando a amplitude e a complexidade da questão, focamos o olhar na questão do direito à igualdade eventualmente patente no Manual de Língua Portuguesa. A questão social da (des) igualdade de género, assim como a existências de estereótipos baseados na construção da imagem de género, têm-se imposto ora de forma explícita ora de modo mais discreto no panorama político e social nacional. São vários os documentos jurídicos e normativos que se constituem como diretrizes da ação social em geral e neste caso concreto do ato educativo e orientam a elaboração dos manuais escolares, sabendo-se que constituem os veículos privilegiados dos saberes e valores oficiais, razões pelas quais estes se devem apresentar, no ambiente escolar, como manuais imparciais e promotores da igualdade social.

O nosso trabalho parte desta matriz de enquadramento propõe uma travessia pelo manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade (ano letivo 2014-15) norteada pelo objetivo principal de sinalizar e registar, em quantidade, as "imagens" do feminino e do masculino veiculadas pelos textos, sugerindo ideias de confirmação de traços de desigualdade de género e de estereotipia.

O presente texto inicia com um breve conjunto de reflexões de enquadramento acerca da colocação social dos manuais escolares na vida escolar e social das crianças e das famílias. Equaciona o papel fundamental do manual de língua portuguesa como livro fundamental de compilação e apresentação de textos, selecionados, e transmissores de saberes e valores no âmbito de um discurso pedagógico formalizado e oficial. Procura-se demostrar *o que* e o *como* um manual escolar pode reproduzir a ordem social e uma determinada ideologia e contribuir para (en) formar as perceções das crianças.

Numa terceira parte, propõe-se então uma *travessia* pelo manual de língua portuguesa do 4º ano, à procura da (des) igualdade de género que perpassa a vida criança em idade escolar. Esta viajem procura dar conta do nº de ocorrências de imagens do masculino e do feminino veiculadas pelo referido manual e das sugestões de ideias valorativas criadas a partir das mesmas. Inicia-se com a observação preliminar dos elementos exteriores que rodeiam o manual que vão desde a capa do mesmo até ao registo de ocorrências das imagens gráficas existentes. A análise dos textos, por sua vez, parte da tipologia dos mesmos e equaciona o nº de autores femininos e masculinos atravessando alguns indicadores tais

como: figuras centrais patentes nos textos, figuras histórias, profissões transmitidas no masculino e no feminino, imagens valorativas de características de género e certas atitudes formativas com base na desigualdade de género.
Procura-se corresponder a determinados objetivos fundamentais, sendo eles a elaboração de um texto fundamentalmente descritivo que possibilite a sinalização de situações de desigualdade de género presentes nos textos em análise; revisitar uma metodologia de análise de conteúdo da autoria de Eugénio Brandão (1979) e verificar a existência de certas semelhanças no tocante a alguns resultados apresentados, e confirmar a ocorrência da desigualdade de género assim como a existência de estereótipos. Apresentam-se conclusões, nesta linha de pensamento, face ao exposto nos documentos normativos fundamentais.

1. Sobre a importância social do manual escolar

Os manuais escolares assumem dimensões fundamentais e estruturantes na vida quotidiana da sociedade portuguesa atual. O ato de aquisição dos mesmos constitui quase um ritual do consumo familiar. Além de mobilizar as famílias e as crianças, constitui um marco simbólico que determina a transição do Verão para o Outono, a passagem do final do período das férias escolares para o inicio e ou a retoma dos trabalhos escolares, e assinalam um novo ano letivo, uma outra etapa escolar na trajetória da criança.
Estes livros mobilizam visivelmente vários atores, sociais e educativos, concretamente o Ministério da Educação e a proposta oficial dos manuais para o ano letivo em questão, os editores, os autores os distribuidores livreiros, as escolas, para além das crianças e das famílias.
De um modo mais subtil, os manuais escolares, enquanto produtos finais, resultam de um processo de trabalho que, por sua vez, movimentam demais atores tais como grupos de trabalho que definem os conteúdos e a forma como deverão ser transmitidos, autores, designers gráficos e digitais, entre outros. Aspetos como a qualidade gráfica, a pertinência dos conteúdos, a qualidade dos textos e dos exercícios propostos, as preocupações pedagógicas e educativas, assim como as de natureza legislativa e sociológica, estarão certamente contempladas nas diretrizes de elaboração dos manuais, neste caso concreto no manual de língua portuguesa. Estarão presentes as preocupações normativas relativas à questão da desigualdade de género? Esta constitui a questão de partida para a análise de conteúdo do Manual de Língua Portuguesa do 4º de escolaridade, que mais adiante se apresentará.
Para além do impacto resultante das vendas dos manuais que contribuem certamente para a economia nacional os manuais escolares estão então presentes nas salas de aula durante um ano letivo e entram em casa, integrando o espaço doméstico. É comum os pais e os irmãos folhearem os livros em questão e tecerem comentários sobre os textos que permanecem, há vários anos e sobre os novos textos que fazem parte atualmente do programa oficial. O manual de língua portuguesa povoa o cenário familiar (des) favorecendo momentos de socialização na vida criança através da transferência do conhecimento assim como dos valores e atitudes formativas da vida extravasando por conseguinte o contexto meramente escolar.
Numa outra perspetiva e de acordo com as teorias da socialização (Durkheim, Dubar, Berger e Luckmann, Mead), a criança reconstrói o "mundo dos outros" e realiza uma reprodução interpretativa da realidade (Percheron 1993, Corsaro, Sarmento & Pinto, 1997). A partir dos 6 anos de idade, a criança inicia a escolaridade obrigatória e passa a desempenhar o ofício de aluno (Sarmento, 2000). O seu trajeto escolar é pautado pela prestação de provas em ordem ao sucesso escolar (Rayou 2005, Mollo-Bouvier 1998), e onde a prática da leitura se torna regular. Importa pois conhecer os manuais escolares que as crianças leem sistematicamente durante um ano letivo, neste caso, o MLP do 4º ano de escolaridade, e partir

dos quais também interiorizam a realidade do mundo que as rodeia, e da qual constituem parte integrante.

2. A escola e o discurso pedagógico oficial

A escola é consensualmente aceite como um dos principais agentes de socialização do indivíduo e uma das instituições sociais fundamentais da sociedade e da sua própria evolução. O ato de educar constitui uma ação social com objetivos determinados e com grande alcance na formação dos povos. Como aponta Durkheim "Em cada um de nós (...) existem dois seres que, apesar de apenas poderem ser separáveis por abstracção, não deixam de ser distintos. Um é feito de todos os estados mentais que apenas se ligam a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que podemos chamar o ser individual. O outro é um sistema de ideias, de sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte: as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de todo o género. O seu conjunto forma o social. Constituir este ser em cada um de nós, tal é o fim da educação " (Durkheim, 2007:53).

A comunicação na sala de aula constitui um ponto de vista formalizado sobre a realidade social e através do ato de ensinar e aprender, é transmitida, interiorizada e pronta a ser (re) construída e (re) produzida (Berger e Lukcmann:1997). A escola transmite saberes e valores, normas e costumes destinados ao aluno médio, com o intuito de formar de acordo com as exigências de um determinado tempo histórico e veiculando uma ideologia dominante (Bourdieu e Passeron 1970, Bourdieu 2010). A transferência do conhecimento é importante no tocante à produção e à reprodução das estruturas mentais da sociedade, as quais são também convenções sociais, construídas num determinado tempo histórico. A "ordem das coisas" (Foucault, 2002) constitui o todo social integrado que a escola ajuda, de forma pedagógica e especializada, a transmitir às novas gerações assumindo assim uma função de regulação da ordem social. A educação, e muito concretamente a escola, na figura do professor, prepara os indivíduos para o desempenho de papéis sociais previamente definidos. A mensagem transmitida pelo professor dá a conhecer saberes e conteúdos programáticos próprios dum discurso pedagógico oficial, e veicula ideias e ideologias dominantes (Bourdieu, Passeron, 1970). Por sua vez, para Bernstein (1996) o discurso pedagógico oficial é entendido como resultante de um conjunto de relações estabelecidas entre os vários campos implicados na sua geração, recontextualização e reprodução. Bernstein (1990) construiu um modelo, a partir da análise de mecanismos comunicacionais, que procura mostrar as múltiplas e complexas relações que intervêm na produção e reprodução daquele discurso. Assim, temos que: os princípios dominantes que são transmitidos pelo discurso regulador geral que refletem posições de conflito e relações instáveis; existem sempre potenciais fontes de conflito, resistências e inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo de recontextualização oficial, entre os diversos agentes do campo de recontextualização pedagógica entre o contexto primário do aluno / aquiridor e ou recetor da informação/mensagem e os princípios e práticas da escola. Os professores e, neste caso, os autores dos manuais escolares, poderão ou não reproduzir o código de transmissão educacional subjacente ao discurso pedagógico oficial. É este dinamismo, entre as forças em presença, que, para Bernstein, possibilitará a mudança.

As dimensões mais importantes a considerar, nesta análise, relacionam-se com o contexto de recontextualização do discurso pedagógico. Assim, consideram-se os manuais escolares, concretamente, o MLP, como um texto pedagógico recontextualizado. Deste modo, os manuais escolares veiculam um discurso pedagógico específico recontextualizado (Botelho, Borges e Morais, 2002).

Por outro lado, sabendo, e de acordo com Giddens, que as instituições sociais constituem o resultado de práticas sociais enraizadas no espaço e no tempo (Giddens, 1986), as normas

sociais, os valores influenciam a comunicação, designadamente a comunicação educacional, a educação possibilita a interiorização progressiva de papéis sociais de homem de mulher, reproduz uma ideologia dominante , favorece a manutenção da ordem social e constitui um importante fator de regulação social através da produção e da transmissão do discurso pedagógico oficial.
No âmbito da criação e da recontextualização do discurso oficial pedagógico, encontram-se, em princípio, subjacentes as preocupações legislativas e normativas.
A questão social da desigualdade de género tem-se vindo a implementar, ainda que discretamente no cenário nacional, através da opinião publica e dos meios de comunicação social. Contudo, atendendo à legislação e às recomendações de natureza normativa emitidas, podemos afirmar que se trata de uma temática fortemente suportada por diretrizes desta natureza. Assim, são vários os documentos que apelam a uma igualdade de género na escola, em Portugal. Para além das recomendações internacionais provenientes de organismos e instituições tais como As Nações Unidas, a União Europeia, o Conselho da Europa, existem diretrizes explicitas na Lei Portuguesa e em documentos afins que corroboram a atenção prestada a esta matéria. Na análise que se apresenta, focou-se a atenção na Constituição da Republica Portuguesa (2005), na Lei de bases do Sistema Educativo (1986) e nas orientações patentes no guia da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2009).
Poder-se-á ler na CRP no seu artigo 13º o Principio da Igualdade no qual se afirma:

> Artigo 13.º
> (Princípio da igualdade)
>
> *1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.*
>
> *2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.*

Tendo como objeto de análise o MLP convém destacar igualmente que a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) refere no ponto 2. do seu art.º 1º que o sistema educativo deve promover "uma acção formativa em ordem ao desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" e na alínea i) do seu 3º art.º "assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos".
Estes direitos fundamentais constituem marcos basilares da fundação da democracia portuguesa, procurando garantir a universalidade e a igualdade das condições sociais de existência e tornaram-se um estandarte do aprofundamento da democracia e do desenvolvimento da cidadania. Nesta linha de preocupações, surge, por volta dos anos 70 em Portugal, a Comissão para a Igualdade de Género, atualmente designada Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Assim, em 2009, esta Comissão lança um guia prático de orientações a considerar na produção de manuais escolares (2009). Este guia apresenta, entre outros, o seguinte objetivo: "apoiar as Editoras e respetiv@s colaborador@s na concepção e produção de manuais escolares e de produtos educativos multimédia que sejam de forma inequívoca, promotores da igualdade entre os sexos" (Pais in Nunes, 2009). Este guia sistematiza um conjunto de princípios e de práticas a ter em conta na elaboração dos manuais escolares, salientando que: "Promover a igualdade entre mulheres e homens: exige o equilíbrio na sua visibilidade e pressupõe que as referências ao feminino e ao masculino sejam igualmente significativas, contextualizadas, explicitadas e valorizadas" (Nunes, 2009:16).

É com base nos fatores referidos e tendo como ponto de partida o manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade, como produto e resultado de um discurso pedagógico recontextualizado e oficial, e as orientações normativas e legislativas referenciadas na Constituição da República Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e nas orientações da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género que partimos para uma travessia pelo manual de língua portuguesa com um olhar informado sobre a questão da diferenciação social entre homem e mulher veiculada pelo livro em questão.

3. A desigualdade de género: informar o olhar

A noção de género prende-se com a diferenciação social entre homem e mulher, ultrapassando as diferenças físicas, biológicas e culturais. Homens e mulheres são diferentes. A questão que se coloca é quando as diferenças resultam duma desigualdade e ou hierarquização dos papéis e estatuto sociais associadas ao homem e à mulher. O feminino e o masculino constituem mundos de sentido e de significados demasiadamente vastos para uma análise meramente sociológica. É sem dúvida um conceito multidimensional. "Nascido no intenso debate que o feminismo da segunda vaga gerou, o conceito de género difundiu-se rapidamente nas ciências sociais, se considerarmos a cronologia de alguns textos de referência, como o de Ann Oakley (1972) para a sociologia, o de Rhoda Unger (1979) para a psicologia social e o de Joan Scott (1988) para a história. " (Amâncio, 2003:687). As diferenças são, do ponto de vista da análise, vistas de várias formas no âmbito das ciências sociais. No entanto, todas elas assentam numa condição: o resgate do conceito junto da biologia e da medicina. A noção de diferenciação social ultrapassa as condições físicas e biológicas do conceito e entra no universo das relações de poder e no campo do simbólico, através de comportamentos e da construção social de ideias preconcebidas e estereótipos sobre homens e mulheres, resultando numa forma de desigualdade social, à qual se juntam, desde logo, as questões do trabalho e da condição feminina.

O conceito de género surge intimamente ligado às diferenças entre homens e mulheres numa perspetiva de desigualdade social que parte de lugares sociais inferiores e superiores ocupados respetivamente por mulheres e homens e favorece a construção social de crenças, saberes e valores sobre os sexos, reproduzindo e legitimando a própria desigualdade. Refere-se a uma questão de relação entre forças sociais, assinalada pela assimetria no plano dos significados e define um contexto de dominação (Amâncio, 2003). Por outro lado e, mesmo analisando um plano partilhado de vida, homem e mulher, portanto, um casal, Jessie Bernard (1982) regista que o casamento é vivido de modos diferentes, entre homem e mulher, os homens, regra geral, pensam ter mais poder do que efetivamente têm e as mulheres, por sua vez, julgam ter menos poder do que na verdade têm.

Do ponto de vista sociológico, a questão do olhar sobre o género coloca-se fundamentalmente em três frentes de análise: a hierarquização de posições ocupadas na sociedade por homens e por mulheres, posições diferentes, e, sobretudo, desiguais; a desigualdade social entre homens e mulheres que resulta da própria organização da sociedade de acordo com papéis sociais no feminino e papéis sociais no masculino. Parte-se do principio, porque a história o corrobora, que as mulheres normalmente apresentam menos recursos materiais do que os homens, um estatuto social inferior e ocupa posições com menos poder do que os homens. Nesta perspetiva, o género é considerado um elemento que condiciona a posição social dos indivíduos, à semelhança do que acontece com os fatores do tipo classe social, rendimentos económicos, profissão e nível de escolaridade. Por último, aponta-se uma terceira frente de análise, a da socialização dos indivíduos com base nas expetativas sociais criadas em função do género facilitando a reprodução de mecanismo de natureza diferenciadora e discriminatória na relação entre homens e mulheres. Estas três frentes de análise encontram-se interrelacionadas e intimamente ligadas, integrando as próprias maneiras de ser e de estar no feminino e no masculino.

Acresce referir que o conceito de género surge no âmbito de um contexto social e político de alargamento e aprofundamento dos direitos nas sociedades contemporâneas, ao qual não são alheios os documentos internacionais e oficiais tais como a Carta das Nações Unidas (1945), a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e, posteriormente, a Convenção sobre a Eliminação de Toadas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979). Com efeito, o século XX tem, entre outros, dois importantes protagonistas: as mulheres e o amor. As primeiras foram ultrapassando as limitações impostas e mostraram, a partir de diversos contextos sociais, o que sabiam, o que faziam e o que estavam dispostas a dar, muito para além da função materna a que as tinham querido limitar. De uma ideia de *mulher-natureza*, circunscrita no ser e na acção aos condicionamentos biológicos, passámos para uma ideia de *mulher-indivíduo,* dona do seu destino, responsável por si e pelos seus actos. Processo de transformação ainda em curso, com atalhos e curvas sinuosas " (Torres, 2002:573)

As lutas simbólicas do poder, as quais ocorrem num contexto de desigualdades sociais são as menos visíveis do ponto de vista social e as mais morosas no tempo, fazendo-se delas mecanismos próprios do devir das sociedades.

4. Metodologia de análise: a proposta de Eugénio Brandão

A análise sociológica dos manuais escolares constitui uma área de grande interesse académico. As principais dimensões desenvolvidas têm-se centrado quer no levantamento de estereótipos de género e culturais (Fontaine, 1977; Brandão, 1979; Abraham, 1989) quer no estudo da importância e do papel das relações socioeconómicas que influenciam a publicação e a seleção dos manuais (Apple e Christian – Smith, 1991). Contudo, embora exista produção académica e científica de referência, a análise sociológica, neste âmbito, apresenta dados e explicações ainda insuficientes face à complexidade da temática.

A grande questão que se coloca é: o MLP do 4º ano é discriminatório? Esta análise procura sinalizar e registar, em quantidade, as "imagens" do feminino e do masculino veiculadas pelos textos, sugerindo ideias de confirmação de traços de desigualdade de género e de estereotipia, o nº de autores femininos e masculinos atravessando alguns indicares tais como: figuras centrais patentes nos textos, figuras histórias, profissões transmitidas no masculino e no feminino, imagens valorativas de características de género e certas atitudes formativas com base na desigualdade de género.

Parte-se do pressuposto de que se houver uma exposição regular face a imagens discriminatórias, as crianças tendencialmente poderão adquirir determinadas ideias preconcebidas, construindo elas próprios "campos simbólicos" sobre a colocação social dos sexos, que lhes condicione as respetivas possibilidades de formação e de realização profissional e pessoal. Neste sentido, pretende-se alertar para a existência de ideias acerca dos sexos que se transitem de geração em geração no contexto escolar e se vão enraizando na sociedade. Propõe-se[2], neste texto, uma análise de conteúdo visual às imagens patentes no Manual de Língua Portuguesa do 4º ano de escolaridade, com base nas figuras e imagens de género veiculadas. A metodologia inspira-se na proposta de Eugénio Brandão e insere-se num trabalho mais vasto de análise de conteúdo recorrendo a uma grelha analítica e de categorização com base nos seguintes elementos: identificação e breve contextualização do texto, tipo de texto, categorias de imagens veiculadas sobre o feminino e o masculino, com algumas significações associadas, tendo em conta o número de ocorrências. As categorias de

[2] Este trabalho de análise de conteúdo insere-se num processo mais vasto que se encontra em curso e que implica uma análise por categorias analíticas aos próprios textos de leitura patentes no manual. Nesta comunicação e nesta análise escrita de suporte apenas se pretende apresentar as observações relativamente às figuras e imagens gráficas existentes no referido manual.

análise consideradas surgem na linha de investigação desenvolvida por Eugénio Brandão (1979) e prendem-se com os seguintes elementos: autores dos textos – masculino/feminino; as figuras apresentadas nos textos -figuras familiares, figuras históricas, figuras profissionais e figuras centrais e ou de referência, atividades associadas ao género; atividades profissionais associadas ao género, atitudes formativas associadas, também elas à questão do género. Reiteramos que o presente texto, de suporte à comunicação apresentada no III Simpósio Luso- brasileiro, se refere unicamente às figuras/ilustrações e imagens gráficas patentes no respetivo manual.

Procede-se, primeiramente, a uma análise de enquadramento do próprio manual tendo em consideração os aspetos exteriores do mesmo nomeadamente a capa e a presença de autores masculinos e femininos. A análise que agora se apresenta baseia-se unicamente na observação das *ilustrações* que povoam o referido manual. Entende-se que estas poderão veicular imagens simbólicas associadas à questão da desigualdade de género, tendo em conta aspetos como os seguintes: o nº de ocorrências de ilustrações femininas, masculinas a forma como se apresentam. Como é apresentada a figura feminina e como é apresentada a figura masculina? Como surgem as figuras na perspetiva do desenho, ora dando-se uma dimensão maior ora sugerindo uma dimensão menor. Para além destes aspetos exteriores, há que ter em linha de conta a sugestão de ideias veiculadas.

A sobrerrepresentação do número de ilustrações masculinas poderá conduzir a e ou facilitar um processo de socialização a acontecer maioritariamente no masculino quer do ponto de vista gráfico quer do ponto de vista das ideias que as figuras transportam.

A análise reporta portanto às ilustrações que acompanham os textos do manual assim como o próprio manual enquanto forma de livro.

A apresentação de dados procura demonstrar o (des) equilíbrio existente entre as ilustrações do masculino e as ilustrações do femininas difundidas pelo referido manual, procurando encontrar semelhanças com o trabalho de Eugénio Brandão no tocante a alguns resultados apresentados, e verificar a ocorrência da desigualdade de género e a existência de estereótipos baseados na desigualdade de género.

Na apresentação dos resultados houve a preocupação em manter anónimos quer o/as autore/as do manual assim como os autores, em geral, dos textos analisados.

Os resultados que se apresentam devem ser ressalvados relativamente aos critérios de representatividade e de generalização pois reportam apenas a um Manual de Língua Portuguesa (para já) e trata-se dum estudo (de) limitado.

5. Para uma (des) Igualdade de Género: a travessia do manual de língua portuguesa do 4º ano (2014-2015)

5.1 A travessia do manual: a capa

Convém reiterar a ideia de que o manual escolar ocupa um papel fundamental na vida quotidiana da criança em idade escolar e é facilmente identificável pelos vários membros da família.

O início do ano letivo é marcado por uma grande azáfama quotidiana e familiar na aquisição do material e dos manuais escolares. O manual de língua portuguesa normalmente é bastante apelativo, quer pelos textos que incluí quer pelas figuras / ilustrações apresentadas. Dimensões como o grafismo e a estética devem igualmente fazer parte da apreciação do referido manual. A sua forma exterior, as figuras e cores presentes, a capa, o título, o autor e o editor constituem elementos identificativos do manual e conhecidos por toda a família.

O interesse pela consulta e pelo folhear é manifestado pelas crianças e pelos adultos nos espaços domésticos. Atendendo a que o manual de língua portuguesa é de utilização diária, todos os elementos exteriores do mesmo começarão a ser visualizados e integrarão a vida

quotidiana e familiar. Identifica-se facilmente e torna-se consequentemente um objeto do contexto familiar.

A capa do manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade, em análise, é predominantemente de cor vermelha, com uma lista azul no cimo e apresenta um palco onde se encontram duas crianças, um rapaz e uma rapariga, com uma árvore por trás, com um forte tronco castanho e folhagem verdejante, onde se vê um pequeno pássaro amarelo pousado num ranco. Ao lado encontra-se uma casa branca. As figuras das crianças vestem-se com roupa casual e de meia estação. Na plateia, vemos, de costas, cabeças de crianças e um pescoço de girafa. O espetáculo vai começar, ou melhor continuar uma vez que, e atendendo à designação dos manuais de língua portuguesa dos anos anteriores, a grande aventura terá começado no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Agora, neste ano letivo, irá continuar apresentando tendencialmente textos mais extensos, mais complexos e menos figuras. O título do manual constitui uma designação neutra e sugere grandes desafios. Os autores são do sexo feminino, e na linha de continuidade dos anos letivos anteriores. No tocante a estes elementos exteriores, podemos afirmar que o manual é dirigido a ambos os sexos e o título sugere o mesmo. Rapazes e raparigas, homens e mulheres podem viver grandes aventuras na vida. Interessa ir além da capa e observar como é transmitida esta aventura.

No lado esquerdo do manual (para quem observa), por baixo da designação "4º ano" surge a informação de que o manual se encontra de acordo com as Metas Curriculares do Novo Programa e está certificado pela ESES[3].

O folhear dos livros é um hábito que se vai adquirindo desde a infância. Independentemente dos ambientes familiares serem ou não povoados de livros, o certo é que o manual de língua portuguesa constitui, para muitas crianças, o 1º livro de visualização sistemática. As figuras e as ilustrações que acompanham o manual são extremamente importantes e sugerem "outras" formas de leitura. São especialmente importantes quando são visionadas com regularidade podendo levar à memorização e consequente interiorização, no âmbito do processo de socialização.

5.2 Os autores dos textos: presenças femininas/presenças masculinas

Quadro 1- autores/as dos textos

Autores	Totais
Masculinos	34
Femininos	18 (2 são de autoras em conjunto)
Mistos	1
Sem autor	6
Sites	2

Considerar os autores dos textos do manual de língua portuguesa no género feminino e no género masculino implica uma visualização de nomes masculinos e ou femininos, o que em caso de sobrerrepresentação dos nomes próprios do género masculino poderá fazer passar a mensagem de que o universo da escrita é predominantemente masculino, ideia

[3] Trata-se de uma Escola Superior de Educação, que, por razões de preservação de anonimato, não identificamos.

essa que, por sua vez, poderá condicionar a construção de expetativas de futuro com base no género.

5.3 A figura histórica

A figura histórica assume uma importância crucial no entendimento que a criança faz do seu país e da sua cultura. Neste manual de língua portuguesa, a figura histórica evidenciada é a de D. Afonso Henrique, o Conquistador.
Trata-se de uma figura masculina e que favorece a associação de ideias de coragem, valentia e bravura, valores, também eles, associados ao mundo masculino.

5.4 Imagens/figuras e ilustrações presentes no manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade

Quadro 2 – Ilustrações/imagens e figuras

Ilustrações	Total de ocorrências
Masculinas	24
Femininas	12
Neutras Animais masculinos Animais femininos Animais em conjunto Objetos Plantas Cenário	 7 4 1 5 5

As figuras que acompanham os textos do manual são predominantemente masculinas. São imagens de homens e ou rapazes e ou sugerem o sexo masculino. Por exemplo, considerando um cenário apresentado no livro, ele é regra geral, composto por "elementos" masculinos, ou por elementos que sugerem o sexo masculino, como, por exemplo, cavalos e aviões ou animais masculinos.
O mundo das ilustrações do manual é assim fundamentalmente masculino. A relação de imagens é de 24 imagens masculinas para 12 imagens femininas.
Numa análise mais fina podemos encontrar, através das próprias imagens, algumas representações e alguns simbolismos que, de certa forma, reforçam quer a sobrerrepresentação masculina quer a associação de ideias positivas ao sexo masculino.
Assim, de acordo com o Quadro 3 poderemos verificar que a figura masculina surge das seguintes formas:

Quadro 3- formas de representar a figura masculina no manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade

A manipular uma marioneta de letras
A caçar vampiros, sugerindo coragem e valentia
A viajar, sugerindo aventura
Homem sábio na figura do avô como contador de histórias aos netos e como escritor
Homem distribuidor de presente: a figura do Pai Natal
Homem como figura histórica representando D. Afonso Henriques o conquistador
Homem como navegador à descoberta do mundo
Rapazes a exercerem o direito de voto supervisionados por uma figura masculina
Rapazes a jogarem futebol
Rapaz observador da natureza
Homem como imperador, sugerindo poder e riqueza
Na versão BD, as figuras masculinas estão colocadas ao centro, ganhando uma forma destacada no centro da perspetiva do olhar
O homem como pai que faz magia e enriquece a infância dos filhos
O homem como símbolo da sabedoria, poder e proteção, associado à figura histórica do faraó e simbólica da esfinge egípcia

Denota-se predominantemente uma representação ilustrativa da figura masculina associada a ideias de ação, coragem, valentia e conhecimento.
Por seu lado, a figura feminina, surge associada às seguintes descrições conforme se poderá constatar através da análise do Quadro 4:

Quadro 4- formas de representar a figura feminina no manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade

Uma mulher à janela
Raparigas com ar assustado
Como criada do imperador
Como mãe com bebe ao colo
Ao colo da mãe
Como princesa
Ligada aos afetos
A olhar para uma flor murcha no chão
A cheirar um flor
Rapariga à porta do castelo debaixo de chuva
Como guia turística

No tocante à figura feminina podemos afirmar que esta assume uma representação ilustrativa associada a ideias de contemplação, maior passividade e aos afetos.

Podemos afirmar que, perante o exposto, as ilustrações do manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade desfavorecem a mulher. Desde logo, em quantidade. Por cada ilustração feminina ocorrem 2 masculinas. Em termos de análise de natureza qualitativa, as ilustrações tendem a representar e veicular a ideia do homem como um ser ativo, corajoso, valente e sábio e a ideia da mulher como sendo menos ativa e mais contemplativa (à janela, a olhar para as flores...), associando-se a ela o medo, os afetos e o ato de cuidar.
A difusão das ilustrações e a sua visualização sistemática por parte das crianças em idade escolar, geralmente com 9 e 10 anos poderão conduzir à criação de ideias estereotipadas com base no género. Assim, as crianças ao interiorizarem estas ilustrações, através do processo de socialização e ou de reprodução interpretativa (Corsaro, 1997), reconhecidas como seres socialmente competentes (Sarmento, 2000) poderão realizar um entendimento de que às mulheres e aos homens serão socialmente exigidos determinados tipos de comportamento, o que poderá condicionar o próprio processo de desenvolvimento pessoal e social.

5.5. As figuras humanas presentes no manual e respetivas sugestões de representações sociais em termos de socialização

A associação entre as figuras presentes no manual, através das ilustrações, e o que elas poderão representar constitui uma dimensão de análise imprescindível num contexto social fortemente marcado por exigências difundidas pelos mass media com base no género. Desde as indumentárias dos famosos e das famosas até às suas manifestações de expressão ao nível das redes sociais, assistimos a um universo infinito de possibilidades de vida que seguramente exercem a sua influência nos comportamentos juvenis. O manual escolar, pela legitimidade social de que dispõe e na medida em que as crianças se encontram expostas às eventuais sugestões de associação de ideias e ou construção de representações sociais deverá constituir um documento de ensino e aprendizagem objetivo e nutro no tocante à questão da desigualdade de género.
A família constitui por excelência o principal agente de socialização e traz consigo figuras socializadoras significativamente importantes. Sendo assim normalmente os manuais escolares fazem referências às figuras familiares (Brandão, 1979). O manual de língua portuguesa em questão apresenta como figuras familiares explícitas o avô contador de histórias e a figura do pai, o qual brinca com os filhos fazendo magia. Não se verifica a ocorrência de imagens/ ilustrações fazendo a apologia dos laços familiares assim como o quadro familiar veiculado não corresponde à configuração formalizada de família (mãe, pai e filho/as).
Os grupos de pares são um importante agente de socialização. No manual em questão, verifica-se a ocorrência de 2 figuras de grupos de pares: rapazes a jogarem à bola com uma rapariga ao longe (e mais pequena em termos de perspetiva de imagem) a vê-los, e um conjunto de crianças e jovens com uma figura feminina adulta no meio deles, sugerindo a figura da professora/educadora, sendo que alguns têm na mão um cravo vermelho.
As figuras centrais patentes no manual são na sua esmagadora maioria masculinas. O mundo surge aos olhos da criança nitidamente masculino não só pela veiculação das imagens como também pelos papéis sociais e valorações sociais a elas associadas.
O protagonismo dos textos do manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade é assumido pela figura central masculina, o que poderá levar a uma discriminação de género através das presenças contabilizadas assim como a consequências no próprio processo de socialização, restringindo à figura masculina, e aos respetivos valores associados, a diversidade do mundo cultural da socialização.
Neste sentido, podemos apontar o papel crucial dos manuais escolares na veiculação da oferta dum leque diversificado ou não de profissões para ambos os sexos. Perante os dados expostos, concluímos que são apresentadas significativamente mais possibilidades profissionais masculinas do que femininas, ficando o mundo do trabalho no feminino muito circunscrito e reduzido a 2 profissões. Além, desta conclusão, poderemos ainda evocar que

no referido manual, as profissões socialmente mais importantes e melhor remuneradas estão reservadas ao homem.

Notas finais

Esta proposta de análise dos manuais escolares de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico insere-se num trabalho mais vasto que temos vindo a desenvolver o qual implica a análise de conteúdo dos próprios textos incluídos no referido manual, no âmbito da dimensão social da desigualdade de género. Além do mais, trata-se de uma análise que se estende aos 4 anos do 1º Ciclo. Neste simpósio, procurámos apresentar unicamente as ilustrações que fazem parte do manual do 4º ano de escolaridade.
Os manuais escolares são instrumentos cruciais na educação das crianças. Para além de apoiarem o ato de instruir/ensinar e aprender, neles, de forma mais explícita e ou menos implícita existe uma função educativa, no âmbito do processo de socialização para os valores fundamentais da sociedade (Brandão, 1979).
Numa perspetiva diacrónica, os estudos sobre os estereótipos sexuais mostram que os traços de instrumentalidade, independência e de dominação estão associados ao masculino e que os traços de expressividade, dependência e submissão estão associados ao feminino (Fontaine, 1977; Brandão 1979; Neves 1991; Amâncio, 1992; Botelho, Borges e Morais, 2002).
O manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade em análise segue a mesma orientação. Numa primeira análise, podemos constatar que existem em maior número valores veiculados que se ligam ao mundo masculino e que os valores menos citados e ou com menor ocorrência encontram-se relacionados com o mundo feminino. Verifica-se desde logo, uma desproporção no que toca ao número de ocorrências. Por outro lado, e ainda nesta 1ª análise, e considerando as ilustrações no contexto dos assuntos abordados, por exemplo, pelos textos, podemos apontar que os valores que se ligam ao sucesso e à projeção social são na sua esmagadora maioria favoráveis ao homem.
A observação das conceções sobre o feminino e o masculino e sobre mulheres e homens pode realizar-se a vários níveis: representação física das figuras femininas e das figuras masculinas; caracterização psicológica das figuras femininas e masculinas; e a associação do masculino e do feminino aos diversos saberes e às diferentes formas de aquisição desses saberes (Nunes, 2009).Nesta linha de pensamento podemos constatar mediante o exposto no quadro que à figura feminina e à figuras masculina são atribuídos traços distintos, em várias esferas do universo simbólico que envolve a criação da estereotipia no manual de língua portuguesa. No que concerne à representação física das figuras, constatamos que a referência física que surge relativamente à mulher diz respeito a alguém "alta, magra e elegante". Em relação à figura masculina não verificamos qualquer ocorrência direta face a uma descrição física. Por outro lado, e considerando as representações simbólicas do tamanho das figuras, veiculadas pelos textos, enquanto se constata que a mulher surge como "pequena" o homem surge como "grande".
A caracterização psicológica das figuras masculinas e femininas envolve um conjunto de crenças que, por associação, se cristalizam nas perceções individuais e coletivas, próprias da vida quotidiana. A figura masculina é veiculada maioritariamente associando o homem a um ser valente, bravo e corajoso. Normalmente ocupa, na sociedade e ou na comunidade, uma posição de poder e ou de dominação e apresenta traços culturais de persistência e de curiosidade. A figura masculina é associada ao conhecimento do mundo, à viagem; à aventura e à imaginação. A aquisição dos seus saberes encontra-se articulada com a escola e as viagens. A análise dos textos mostra que a sua sabedoria provem igualmente da experiência de vida pois o homem é apresentado como um ser dinâmico, e em movimento. A simbologia da esfinge, apresentada numa BD, confirma a caraterização do homem como alguém detentor de conhecimento e de sabedoria. Outros traços de caracterização serão de ressaltar nomeadamente o saber enfrentar adversidades.

A figura masculina surge associada ao valor trabalho quer pela profissão / função que desempenha, já desempenhou e ou procura vir a desempenhar. Por outro lado, a figura masculina surge como uma figura relacionada com os afetos e associada à proteção. Relativamente a outros estudos (Brandão, 1979; Botelho, Borges e Morais, 2002), a área dos afetos tem sido tradicionalmente reservada à figura feminina.

Através da análise do manual de língua portuguesa do 4º ano podemos ainda encontrar o que poderemos designar de "atitudes formativas". Nesse sentido, encontramos na figura masculina o ato de eleger. As eleições e o ato de votar são transmitidos literalmente no masculino. Paralelamente, o homem surge como uma figura "equilibrada" e "completa" pois conjuga a sua função de poder e dominação com o mundo dos afetos, como já referimos anteriormente. Convém ainda referir que o ato intergeracional de brincar é apresentado pela figura masculina, quer no papel social de pai quer no papel social de avô.

Por sua vez, e no que concerne às imagens valorativas veiculadas pelo manual em relação à figura feminina, temos que a mulher/rapariga/menina é representada como um ser frágil e vulnerável, a necessitar, por vezes, de proteção e de cuidado, dimensões às quais poderemos ainda acrescentar a dependência.

São escassos os momentos onde a figura feminina assume um papel de protagonismo e quando acontece a mesma é representada de forma pouco favorável. A vulnerabilidade é a dimensão mais frequente. Assim, a figura feminina surge associada à doença e ao desconhecimento e à pobreza. Normalmente É alguém que precisa de apoio e carece de atenção. A figura feminina é ainda, por vezes, associada às lágrimas e à imagem da tristeza sugerindo uma certa postura contemplativa face à natureza e ao mundo em geral, corroborando conclusões anteriores (Brandão, 1979).

De facto, no que respeita à figura feminina reconhecemos que não existe matéria empírica de análise significativa, contudo, deve-se ressalvar que as atitudes formativas veiculadas pela figura da mulher/rapariga se prendem fundamentalmente com o ato de cuidar. Cuidar da natureza, concretamente.

A figura feminina é apresentada como alguém sensível e frágil.

Em jeito de conclusão, poderemos adiantar que os manuais escolares de língua portuguesa parecem resultar de um processo de construção social de um discurso pedagógico e social que legitima os valores dominantes, entre eles os que dizem respeito aos estereótipos com base no género levando a um reforço da desigualdade de género, reproduzindo-a através da veiculação, por ilustrações e ou textos, de um conjunto de maneiras de ser , estar e pensar que enformam, por via da socialização, o quotidiano das crianças.

Bibliografia

Assembleia da Republica (2005). *Constituição da República Portuguesa (7ª revisão constitucional)* . Lisboa disponível em CRP http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx

Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86*, de 14 de outubro. Lisboa.

Berger, P. & Luckmann, T. (1997). *A Construção Social da Realidade.* Petrópolis: Vozes.

Bernard, Jessie (1982). *The Future of Marriage.* Yale: University Press.

Bernstein, B. (1990), *Poder, education y conciencia. Sociologia de la trasmission cultural* (1ª ed.). Barcelona: El Roure

Bernstein, B (1996) *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (1ª Ed.). Londres: Taylor and Francis.

Botelho, A., Borges, C., Morais, A. (2002) *As imagens dos manuais escolares de ciências Análise dos princípios de igualdade entre homens e mulheres.* Disponível em essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/...com.../2002_asimagensdosmanuaisescolares.pdf

Bourdieu, P. (2007). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira, A. Catani (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Editora Vozes. 41-64.

Bourdieu, P. (2010). *A Distinção: Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo.* Lisboa: Edições 70.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1978). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Lisboa: Editorial Veja.

Comissão Para a Cidadania e Igualdade de Género. Presidência do Conselho de Ministros, Nunes, M. Teresa (2009). *O Feminino e o Masculino nos Materiais Pedagógicos (in) visibilidades e (des) Equilíbrios.* Lisboa.

Corsaro, W. (1997). *The Sociology of childhood*. Pine Forge Press.

Durkheim, E. (2007). *Educação e Sociologia*. Coimbra: Biblioteca 70.

Foucault, M. (2002). *The order of things: an archeology of the human sciences*, NY: Routledge

Giddens, A. (2003), *A Constituição da Sociedade*, Brasil : Martins Fontes

Mollo-Bouvier, S. (1998). Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Education et Sociétés*, 2. 73-89.

Rayou, P. (2005). Crianças e Jovens, Atores Sociais na Escola. Como os Compreender? *Ed. Soc.,* 91. 465-484.

Sarmento, M. J., Pinto, M. (1997). As Crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto, M. J. Sarmento (coord). *As crianças – contextos e identidades,* 07-28. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Torres, Anália (2002). Casamento: conversa a duas vozes eme três andamentos. *Análise social XXXVIII* (163), 569-602 disponível em http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218733072F9uQX5hx1Ry60HQ5.pdf

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A SITUAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA

Gisele Gonçalves[1]
Jucirema Quinteiro [2]

Resumo

Desde os marcos legais que legitimam a criança como sujeito de direitos em âmbito universal, há uma ampliação da produção acadêmica brasileira sobre a temática no âmbito de diversas áreas, o que contribuiu para o reconhecimento social do estatuto da criança como sujeito de direitos. Para tanto, apresentamos alguns resultados da pesquisa intitulada "A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)" defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil, pautada em uma abordagem sociológica e histórica que, dentre os resultados obtidos, destaca-se: os direitos das crianças se caracterizam como uma longa e dura luta social e política ainda em curso em todo o mundo e tais conquistas representam um avanço. Porém, a efetivação de tais direitos ainda carece de um tipo de articulação mais ampla e complexa, relacionada às transformações política, cultural e econômica das diferentes sociedades, especialmente, a brasileira; o discurso da criança como sujeito de direitos, recorrente na produção acadêmica analisada apresenta-se naturalizado, como um "slogan" das políticas públicas que repercute na produção científica e nos debates acadêmicos e a infância como condição social e jurídica da criança ainda está longe de ser considerada um direito humano fundamental na sociedade brasileira atual.

Palavras-chave

Educação; Infância; Criança como sujeito de direitos.

[1] UFSC, Brasil, elesigon@gmail.com

[2] UFSC, Brasil, jquinteiro@ig.com.br

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar alguns resultados da pesquisa intitulada "A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013) " defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil, na qual buscou-se identificar e analisar as representações de *criança como sujeito de direitos* na pesquisa educacional brasileira, no período de 1987 a 2013.

O estudo pauta-se em uma abordagem sociológica e histórica, que entende a educação como prática social historicamente determinada (Cardoso, 2004); a escola como organização social complexa (Tragtenberg, 1982); a criança como sujeito humano de pouca idade e, recentemente, de direitos e a infância como condição social, histórica e cultural de ser criança (Miranda,1985), como "o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas" (Mello, 2007, p. 90).

Afinal, estamos diante de um desafio: o que sabemos sobre a condição social de ser criança em nosso país? Quais as condições de vida das crianças brasileiras?

Desde os marcos legais que legitimam a criança como sujeito de direitos em âmbito universal, há uma ampliação da produção acadêmica brasileira sobre a temática no âmbito de diversas áreas[3] que contribui para o reconhecimento social do estatuto da criança como sujeito de direitos. Logo, para a criança ser sujeito de direitos, é necessário, antes de tudo, usufruir da prerrogativa de se ter direitos, sendo relevante pontuarmos a distinção entre o acesso ao direito e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Ser sujeito está expresso num conjunto de especificidades e complexidades do desenvolvimento humano, um processo formado por esferas cognitivas, biológicas, afetivas, culturais, que o constituem ser humano em diferentes tempos e espaços. O sujeito portador de direitos possui um instrumento para sua defesa frente às situações distintas da realidade social, já o seu reconhecimento requer uma cultura, antes de tudo, de respeito.

Todavia, as representações da criança e a ideia de infância que concebemos hoje, nem sempre existiram da mesma maneira e, é possível afirmar que surge historicamente junto ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar. A ideia moderna de infância foi determinada socialmente pela organização social capitalista, definida pelos interesses de uma classe social ascendente: a burguesia.

> Independente de sua origem social, a criança passa por um processo de maturação biológica, em que seu desenvolvimento depende da mediação do adulto. [...] Não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta. Assim, a dependência da criança é um fato social e não um fato natural. (Miranda, 1985, p. 128),

As crianças se desenvolvem e interagem com a realidade social, portanto, é preciso repensar as formas de ver, interpretar e compreender essa história da infância, a partir do profundo respeito por estes sujeitos de pouca idade.

Ao entender a escola, no âmbito das contradições, como uma organização social complexa, que opera como um aparelho de dominação e funciona como reprodutora das classes sociais, por meio dos processos de seleção e exclusão dos mais pobres e, ao mesmo tempo, da dissimulação desses processos (Tragtenberg, 1982), pensamos diretamente nos sujeitos

[3] Dentre as áreas, podemos citar: direito, serviço social, história, psicologia, educação e outras.

crianças que ocupam este espaço. A escola, enquanto lugar de formação humana, deve ser o local onde as crianças aprendem, entre outros conteúdos, os seus direitos, para que possam expressar o que pensam e sentem, experimentar novas experiências, novas formas de agir, de significar, de aprender, apropriando-se da cultura construída histórica e socialmente pela humanidade.

> Ao se compreender que uma das dimensões da infância é a possibilidade que um indivíduo tem de se tornar humano desde a mais tenra idade e que dadas as condições históricas da sociedade em que vivemos, contraditoriamente o processo de desumanização ocorre nas mais diferentes esferas da sociabilidade humana, defender a infância é ao mesmo tempo combater as agressões e restrições humanas que a criança sofre como prole de trabalhadores pertencentes a uma classe social desprovida dos meios de produção de sua existência (Quinteiro e Serrão, 2010, p. 17).

A educação é, portanto, "uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade" (Cardoso, 2004, p. 3) e a escola deve conhecer profundamente os padrões complexos de socialização da criança, como também, atuar crítica e reflexivamente na objetivação dos conteúdos, normas e valores internalizados na relação entre criança e escola.

> Os ideais de liberdade, igualdade, fraternidade - lemas burgueses da revolução - foram assumidos no processo de luta revolucionária que a burguesia em ascensão travou contra todo o arcabouço econômico, político e ideológico da forma então vigente de sociedade. A burguesia em ascensão entendeu com clareza a necessidade de instrução e acesso ao conhecimento (Cardoso, 2004, p.111).

O capitalismo foi amparado em uma ideologia igualitária para produzir uma sociedade desigual, proclamando a extensão universal da cidadania e da democracia burguesa. Os direitos se tornam, assim, uma condição para a existência da sociedade capitalista:

> A história concreta do capitalismo, no entanto, já mostrou os limites dos ideais e valores maiores proclamados pela burguesia em ascensão. [...] Há uma evidente contradição entre uma concepção da educação voltada para o desenvolvimento de talentos, para o exercício da cidadania e para uma sociedade democrática (Cardoso, 2004, p. 112-114).

Diante do exposto, cabe indagar quais são as finalidades desta educação e quais elementos constituem a democracia burguesa? Para podermos pensar e discutir o tema, recorremos a Cardoso (2004 p. 112):

> Esta educação que visava o aperfeiçoamento das capacidades e talentos individuais e a capacitação para exercer funções sociais partia do reconhecimento da necessidade de oferecer a todos os indivíduos humanos os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, conhecer e exercer seus direitos de conhecer e cumprir seus deveres [...] Há então um vínculo claro entre educação pública e a construção do Estado nacional burguês sendo constituído sob a forma de uma democracia burguesa. Para

> estabelecer-se, o capitalismo se amparou numa ideologia igualitária, proclamando a extensão universal da cidadania e da democracia burguesa (Cardoso, 2004, p. 112).

A história do desenvolvimento capitalista já demonstrou os limites dos ideais e valores da burguesia. Portanto, ser "sujeito de direitos" em uma sociedade profundamente desigual como a brasileira, caracterizada pelo distanciamento entre os dispositivos legais e a sua materialização, significa não se ter os direitos totalmente garantidos e efetivados.
Segundo Cardoso (2006), não conhecemos no Brasil uma democracia efetiva. A política nacional oscila entre o que chama de "ditadura aberta e autocracia burguesa", uma vez que grande parte da população é, na verdade, excluída da cidadania, e os direitos são garantidos somente para uma minoria privilegiada. A conquista da cidadania necessita ainda ser assegurada. Para tanto, garantir o direito a igualdade de condições para o acesso e permanência à escola pública, gratuita e de qualidade é um conjunto de objetivos elementares para que todos exercitem a cidadania, pois "uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado" (Adorno, 1995, p. 141-142).
O reconhecimento da criança como sujeito de direitos está diretamente vinculado às profundas transformações históricas e sociais, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que deixou milhares de crianças órfãs, abandonadas, sem condições básicas de subsistência, ou seja, em situação que violava completamente os princípios da Declaração de Genebra (1924), escancarando a necessidade de proteção universal das crianças, a qual foi preconizada com as iniciativas de Janusz Korczak (1912) e de Eglantine Jebb (1923) e que parecem não ter merecido as devidas considerações no meio educacional.

> Embora a criança tenha conquistado para si um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis aos quais se associaram praticamente todos os países do mundo, isto não foi e não está sendo suficiente para que as crianças e adolescentes obtivessem, nas últimas quatro décadas, uma melhoria substancial nas suas condições de vida e de existência. Muito pelo contrário, pesquisas mostram que o aprofundamento das desigualdades sociais faz das crianças o grupo etário onde há explícitos indicadores de pobreza e de violência (Quinteiro, 2000, p. 5).

A conquista efetiva dos direitos das crianças só se dará em articulação com questões mais amplas, relacionadas às transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade, podendo-se afirmar que os direitos das crianças ainda permanecem mais no papel do que na prática. Tal afirmação põe em evidência a luta por uma infância onde as crianças sejam respeitadas em suas múltiplas dimensões, como sujeitos históricos e de direitos. Esta discussão perpassa pela concepção de criança, de infância, de escola e de sociedade, assim como, de ética e de respeito, pois, sem ter consciência desses conceitos, será difícil compreender a constituição da formação humana, e em particular, as especificidades do desenvolvimento e formação da criança.
Desde os marcos legais que reconhecem a criança como sujeito de direitos, há uma naturalização dessa ideia nos discursos acadêmicos nas últimas décadas. Tal discurso parece ter virado um *slogan* das políticas públicas, da produção científica e de debates acadêmicos, pois ele é reproduzido continuamente e crescentemente, sem reflexão e debate mais aprofundado. Para Soares (2005, p. 01), o paradigma que busca entender a criança como sujeito de direitos "[...] apesar de estar muitas vezes presente nos discursos que desenvolvemos acerca da infância, nas mais variadas áreas do saber, continua, também insistentemente, a apresentar-se como um discurso decorativo e quimérico".

A recorrente abordagem do tema sobre a criança como sujeito de direitos, não emerge descontextualizada, mas ligada a conjuntura social, política e histórica. Segundo Kramer (2007, p.18):

> O discurso da criança como sujeito de direito e da infância como construção social é deturpado: nas classes médias, esse discurso reforça a ideia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, crianças assumem responsabilidades [...]. Em ambas, as crianças são expostas à mídia, à violência e à exploração.

De fato, há uma legitimação da criança como sujeito de direitos em tais discursos, especialmente os vinculados às políticas públicas que aparentam agradar a muita gente; entretanto, este se apresenta como um discurso retórico, como um artifício político para dar credibilidade e visibilidade às políticas públicas voltadas à infância, ficando este direito somente no plano das ideias e do discurso, sem efetivar-se na realidade social.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos gera mudanças nas concepções de criança e de infância e vêm promovendo novas formas de relacionamento com as crianças e estas com o mundo, pois a concepção de criança e de infância dos adultos condiciona o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa (Mello, 2007). Portanto, a concepção de infância como condição social de ser criança, e não como sinônimo de criança, é elemento-chave para a compreensão e análise do fenômeno em pauta.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p.16), a infância, "tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel". No entanto, muitos estudiosos e pesquisadores buscam compreender como as distintas concepções de infância e de criança foram tratadas ao longo da história. Em suma, é perceptível que a infância se constitui em uma construção histórica e social, marcada pelas contradições próprias de determinadas sociedades.

A história da infância e a história da criança não expressam o mesmo significado. Ambas são distintas, entendidas e explicadas em diferentes tempos históricos e contextos culturais. A palavra infância vincula-se à condição social, já a palavra criança é referenciada ao sujeito:

> Se a *criança* é definida como um dever ser, 'inventado' no decorrer da história, como surpreendê-la senão à contraluz das representações e práticas que a promovem? Assim, se a história da criança não é passível de narrada na primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse da sua história e não aparece como talvez a forma mais direta de percepcionar a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é *ser criança* (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2004, p.16, grifo no original).

Nessa perspectiva, é possível pensar que não são as crianças as verdadeiras autoras de suas histórias e de seus direitos, mas, são os adultos os responsáveis em escrever, investigar e defende-los. Consequentemente, não há uma história da criança, mas uma história a respeito da criança: interpretada, compreendida e escrita pelos adultos, ou seja, a infância pode ser compreendida como uma representação que os adultos fazem dela.

Considerar a criança como sujeito de direitos é reconhecê-la enquanto ser humano de pouca idade, um sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo. Urge pensarmos a formação humana como um processo de humanização

que supere um entendimento temporal e linear de criança, para considerá-la como um sujeito histórico e cultural.

2. A situação da infância brasileira: o que sabemos?

Com base nos dados levantados pelo Censo Demográfico (2010) e relatórios anuais do UNICEF - *United Nations International Children*"*s Emergency Fund* (2009 - 2014), a situação da infância brasileira apresenta-se como uma realidade ainda constrangedora, devido a reiterada violação dos direitos da criança no país, caracterizada pela violência, exploração, exclusão social, preconceito, ausência de expectativas, falta de saneamento básico etc.

Para levantamento de dados sobre a situação da infância brasileira foi realizado uma "busca de dados" a fim de compreender qual a situação da infância no Brasil. Recorrendo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e Relatórios anuais do UNICEF foi encontrado grande dificuldade para localizar dados devidamente sistematizados, deparando-se com dados desencontrados que não possibilitaram um levantamento seguro das informações, dando a impressão de que a criança como sujeito de direitos está longe de ser respeitada como tal, o que é visível mediante a análise das políticas públicas de atendimento, acolhimento, proteção e educação no país.

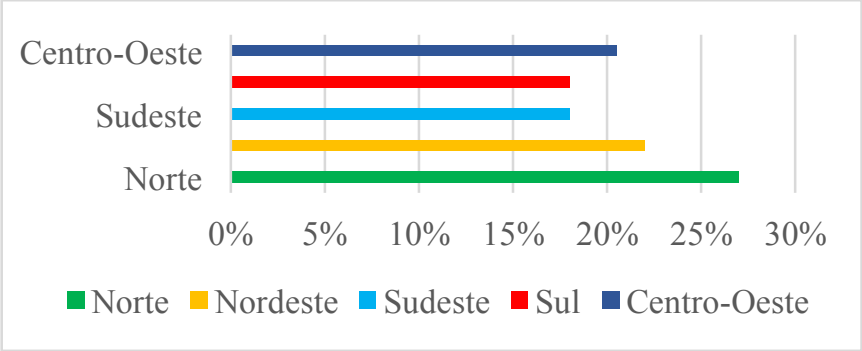
Dentre estes, destacamos o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como fonte privilegiada por disponibilizar um *website* específico com informações sobre as crianças e para as crianças, a partir de estatísticas gerais sobre a situação da infância brasileira, como: frequência escolar, distribuição das crianças por região e por instituição (escola pública ou privada), entre outros. Neste espaço, em meio a mapas, materiais para pesquisas, brincadeiras, encontram-se os dados da infância brasileira, sistematizados a partir do último censo de 2010. Segundo esta fonte, o total de crianças brasileiras chega próximo a 39 milhões, representando, aproximadamente, 20% da população do país, de 205 milhões de habitantes.

Cabe ressaltar que este quantitativo provavelmente é maior, tendo em vista que estes dados são apresentados de forma aproximada, que não estão contabilizadas as crianças sem registro. Segundo o IBGE (2010), o número de crianças sem registro pode chegar a 500 mil, ou seja, é como se meio milhão de crianças "não existissem" oficialmente no país, mesmo sendo um direito da criança brasileira, o registro civil e a certidão de nascimento[4].

Os dados apresentados pelo IBGE (2010) e sintetizados no gráfico abaixo, permitem visualizar os diferentes contextos e regiões em que vivem as crianças brasileiras (até 12 anos):

[4] A Lei 9.534/97 alterou o artigo 30 da Lei 6.015/73, que passou a assegurar a gratuidade do registro civil de nascimento e também acrescentando o inciso VI ao artigo 1º da Lei 9.265/1996, que dispõe: "São gratuitos os atos necessários ao exercício da cidadania, assim considerados: (...) VI - registro civil de nascimento e o assento de óbito, bem como a primeira certidão respectiva".

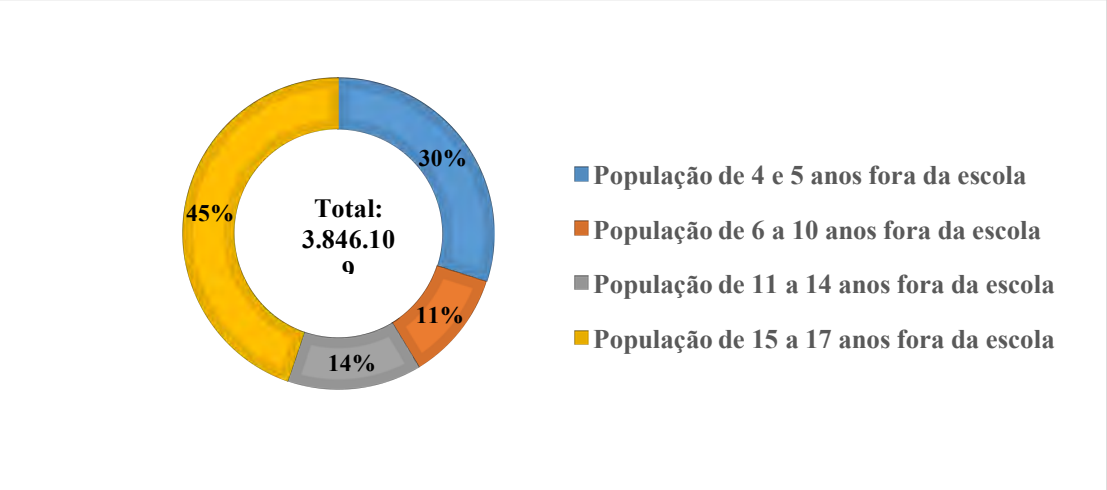
Gráfico 1: Distribuição das crianças brasileiras por região



Fonte: elaboração a partir do censo 2010, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Dentre as regiões brasileiras, a norte é onde se encontra o maior número de crianças entre 0 a 12 anos de idade: 10,53 milhões (27%), enquanto as regiões sul e sudeste apresentam a menor proporção (18%), com um total de 7,02 milhões de crianças.
De acordo com o Relatório do UNICEF (2004), a região norte possui peculiaridades que merecem atenção, não só pelo maior número de crianças que vivem nesta região, mas também pelos indicativos da realidade social que são apresentados, como: precárias condições de moradia e subsistência das famílias e das crianças, grande índice de crianças sem registro e que não frequentam escola, precárias condições de saúde e alimentação, falta de saneamento básico, entre outras.[5]
Apesar de os indicadores sociais demonstrarem consideráveis avanços na situação da infância brasileira, ainda é evidente que há situações constrangedoras de violação destes direitos em todas as regiões do país, como por exemplo, o número alarmante de crianças que se encontram fora da escola, de acordo com o último Censo (2010):

Gráfico 2: Crianças e adolescentes fora da escola no Brasil



Fonte: elaboração a partir do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010)

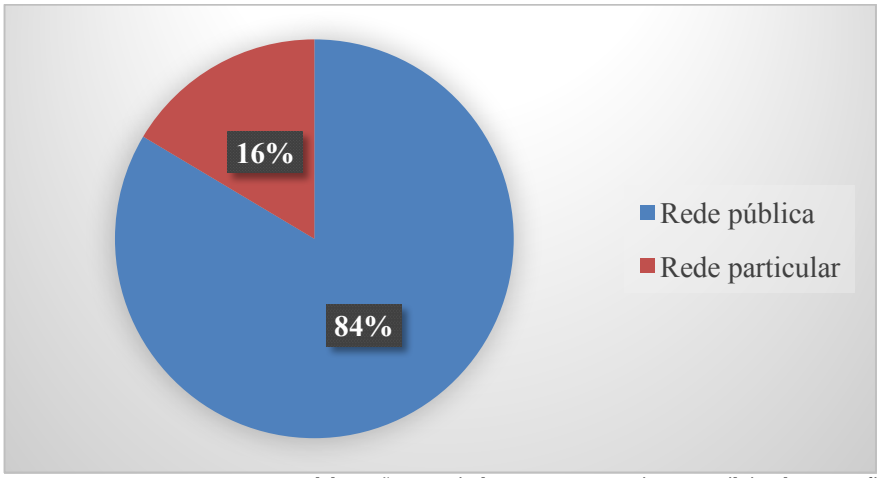
[5] Relatório do UNICEF - *Ser Criança na Amazônia: uma análise das condições de desenvolvimento infantil na região norte do Brasil* - (2004). Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/ser_crianca_amazonia.pdf Acesso em nov. 2014

A educação escolar é direito de todas as crianças e sua oferta é dever do Estado, portanto toda a criança tem o direito de aprender. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2009) e IBGE (2010), apontados no quadro acima, cerca de 3,7 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estão fora da escola no Brasil. Deste total, crianças entre 4 e 5 anos totalizam 1,4 milhão, seguidas de crianças entre 6 a 10 anos (375 mil), de 11 a 14 anos (355 mil) e de 1,5 milhão de adolescentes entre 15 e 17 anos. Este contingente demonstra o quanto os direitos das crianças ainda estão longe de serem respeitados em sua totalidade.
Em 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009 que determina a obrigatoriedade da educação básica para as crianças a partir dos quatro anos de idade:

> Pelas mudanças promovidas no inciso I do art. 208, a obrigatoriedade do Estado na oferta de educação gratuita passou a abranger **desde a educação infantil até o ensino médio**, uma vez que o novo texto constitucional define como responsabilidade do Estado a garantia não apenas do ensino fundamental, como o estabelecido anteriormente, mas, agora, de toda a educação básica **dos quatro aos 17 anos**, inclusive para os que "não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 2009, sem grifos no original).

Estas mudanças na legislação nos levam a retomar a discussão que parecia já estar "superada", uma vez que todas as crianças deveriam estar na escola. Mas não é o que os dados demonstram. A exclusão escolar no Brasil atinge, sobretudo, crianças que vivem na zona rural, no semiárido, na Amazônia e na periferia dos grandes centros urbanos: são crianças pobres, negras, indígenas, e/ou com deficiência (IBGE, 2010).
De acordo com o IBGE (2010), ao se reportar a proporção da população de crianças que frequentavam a escola, indica que:

Gráfico 3: Crianças de 5 a 12 anos de idade que frequentam a escola, por rede de ensino no Censo de 2010



Fonte: elaboração a partir do censo 2010, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

De acordo com o gráfico, 32.760 milhões (84%) das crianças brasileiras estudam em escolas públicas e 6.240 milhões (16%) em escolas particulares. Este dado, referente ao maior número de crianças estarem matriculadas em escolas públicas, nos remete à questão da democratização do ensino e da universalização das oportunidades educacionais.
Diante deste fenômeno, cabe lembrar o que Singer (2011, p. 182) já apontava: "se no passado a escola pública congregava estudantes de diferentes níveis sociais, nas últimas três décadas ela deixou definitivamente de cumprir este papel, ficando destinada apenas aos jovens de baixa renda".

Tal fato é resultado de mudanças profundas em políticas amparadas em sucessivas reformas pedagógicas marcadas pela descontinuidade dos programas e projetos de governo, pela redução de salários e quadros, pela falta de preparação dos professores e pela massificação do ensino (Paiva et al.,1998), escancarando uma escola pública que volta seu atendimento especificamente às crianças pobres.

Os dados apresentados pelo IBGE (2010) merecem atenção e contribuem significativamente para o debate, pois mostram a situação da infância no país, alicerçando a discussão sobre a *criança como sujeito de direitos*. Para compreender o retrato da vida das crianças brasileiras, não basta conhecer os índices de escolaridade, ou seja, o número de crianças matriculadas na escola, é preciso conhecer o contexto histórico e social no qual estas crianças vivem.

São muitos os desafios para que os direitos da criança, no âmbito internacional e nacional, proclamados, respectivamente, pela: de Genebra (1924), Declaração dos Direitos da Criança de 1959, Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), Constituição Federal Brasileira (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Lei 11.525 (2007), realmente sejam efetivados, a fim de garantir à criança os seus direitos e sua *prioridade absoluta.*

Assim, é preciso seguirmos atentos ao alerta de Cardoso (2004, p. 122):

> Com mais de dois séculos de sociedade capitalista, retomar ideais ou valores maiores da revolução burguesa pode de fato consistir num recuo, num retrocesso ou mesmo ser reacionário. No entanto, pode também consistir em trazer à tona a contradição de fundo entre o discurso burguês (sua ideologia) e a prática burguesa efetiva de organização da sociedade e do mundo - visando uma transformação desta sociedade e deste mundo sob alguma outra forma, capaz de constituir um outro modo de produzir/ viver/ pensar/ sentir e que seja de fato mais igualitário, mais livre e democrático, mais aberto e capaz de abrigar a crítica e o novo, que permita contribuir para a construção em aberto de uma transformação profunda desta sociedade que só sabe construir destruindo.

Com isso, vimos que a garantia desses direitos ainda perpassará por muitos debates e embates sociais. Nesse sentido, vale destacar que o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos na legislação já é fato, contudo as condições para esse sujeito ser respeitado em todo o lugar (público e privado), é uma questão que ainda necessita ser realizada plenamente.

3. Considerações finais

A defesa do *direito à infância* como *condição social de ser criança*, se constitui um desafio da atualidade. A escola, como um lugar próprio para a formação das crianças, deve ser também um tempo e espaço de reconhecimento da infância, como um direito e necessidade da criança constituir-se como ser humano.

A efetivação da criança como sujeito de direitos deve envolver além de aspectos jurídicos, políticos, também aspectos sociais, de gênero, ambientais, habitacionais, educacionais, culturais, entre outros.

Os conceitos de criança e infância ainda são tratados como sinônimo na produção acadêmica, e isso, a nosso ver, compromete sobremaneira a qualidade do debate em geral e o discurso da criança como sujeito de direitos apresenta-se naturalizado, como um *slogan* de políticas públicas que repercutem na produção científica e nos debates acadêmicos, no sentido de repetir-se continuamente um discurso sem aprofundamento conceitual, como

no caso do direito à participação da criança em seu processo de formação, sendo este, muitas vezes negligenciado, ou seja, as crianças não são consideradas como sujeitos desse processo e suas vozes sequer são ouvidas pelos adultos.

Os direitos das crianças ainda não fazem parte do repertório dos conteúdos escolares, apesar da Lei 11.525/2007, postular a sua obrigatoriedade no ensino fundamental, assim como, do Programa Nacional do Livro Didático e do Plano Nacional Biblioteca na Escola distribuírem, respectivamente, livros didáticos e literatura para crianças às escolas públicas, abordando tal temática. Consideramos que seria importante que futuras pesquisas analisassem como esses livros, sobre os direitos das crianças, estão sendo apreendidos nas escolas, por adultos e crianças.

A consideração da criança como sujeito de direitos significa reconhecê-la enquanto ser humano, sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo. Afinal, toda a criança tem o direito de ler o mundo, de conhecer e debater sobre os seus próprios direitos, de conhecer, aprender e participar do seu próprio processo formativo, de ser respeitada enquanto sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra

Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul.

Cardoso, M. L. (2004). Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília (Org.). *Dimensões e horizontes da educação no Brasil: ensaios em homenagem a Gaudêncio Friggoto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero.* (pp. 107-125). Niterói, RJ: EduFF.

Gonçalves, G. (2015). *A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira* (1987-2013). Florianópolis, 2015. (pp. 175) Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

IBGE. (2012). *Síntese de indicadores sociais.* Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf

Kuhlmann, M. Jr.(1998). Infância, história e educação. in *Infância e educação infantil:* uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação.

Mello, S. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Revista Perspectiva.* Florianópolis, v.25, n.1, (pp. 83- 104).

Miranda, M. G. (1985). O processo de socialização na escola: a evolução da condição social de ser criança. In: S. T. Lane, & W. Codo, *Psicologia social*: o homem em movimento (pp. 125-135). São Paulo: Editora Brasiliense

Quinteiro, J. (2000). *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.

Quinteiro, J. & Carvalho, D. C. de (Org.) (2007). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES.

Quinteiro, J.; Serrão, M. I. B. (2010). *O direito a infância na escola e a participação na aprendizagem:* desafios para a formação docente. ENDIPE.

Soares, N. (2005). Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis***.** v. 07, n. 12. Florianópolis: UFSC.

Tragtenberg, M. (1982). A escola como organização complexa. In: Tragtenberg, M. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo.* (pp. 35-54). São Paulo: Autores Associados; Cortez.

REFLEXÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIA DE ÁUDIO COMO METODOLOGIA DE ESCUTA DIRETA DE CRIANÇAS - A EXPERIÊNCIA DO "PROJETO JAÊ - CRIANDO A SÃO PAULO QUE A GENTE QUER", NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Grácia Lopes Lima[1]
Mariana Manfredi[2]
Milena Klinke[3]

Resumo

Num tempo de práticas sociais mediadas por tecnologias digitais cada vez mais populares e acessíveis no mundo inteiro, em especial no Brasil, este artigo se propõe a pensar sobre possibilidades de utilizá-las para a realização de pesquisas com crianças.
Que diferenciais apresenta esse procedimento em relação ao uso de outras ferramentas que também buscam entender o que sentem e pensam as crianças sobre temas da vida individual e coletiva? Que conceito de criança estaria embutido na *metodologia de escuta direta de crianças* de que nos valemos para o trabalho, objeto deste texto? Quais desdobramentos vislumbram-se com a disponibilização dos áudios das gravações das crianças na internet? Que tipo de análise deriva desse modo de intervenção? Quais possibilidades dessa forma de pesquisa para a formulação de políticas públicas para grandes metrópoles como São Paulo? Tais considerações decorrem de reflexões sobre gravações realizadas com crianças de 6 a 12 anos, pelo "Jaê - criando a São Paulo que a gente quer", um dos projetos de inclusão, cidadania e cultura digital para a cidade de São Paulo, durante o ano de 2015.

Palavras-chave

Metodologia; Tecnologia; Cidade; Direitos; Criança.

[1] gracia@cala-bocajamorreu.org

[2] mariana@cala-bocajamorreu.org

[3] milena@cala-bocajamorreu.org

As três autoras são corresponsáveis pelo "Projeto Cala-boca já morreu - porque nós também temos o que dizer!"/São Paulo, SP, Brasil e atuaram diretamente como mediadoras nos programas de rádio e coleta de depoimento, as duas ações componentes do Projeto Jaê.

"Jaê - criando a São Paulo que a gente quer" é um projeto de concepção e execução do "Projeto Cala-boca já morreu - porque nós também temos o que dizer!", organização social sem fins lucrativos que, desde 1995, atua na criação de oportunidades para que as pessoas, independente da idade, origem e condição social, vivenciem, pautados por princípios de apoio mútuo, processos de formação de grupo, bem como presta serviços de assessoria e consultoria em Educomunicação.
Selecionado no ano de 2015 como um dos 62 projetos de inclusão, cidadania e cultura digital, pelo Edital Redes e Ruas[4], iniciativa da Prefeitura do Município de São Paulo, através da Secretaria Municipal de Cultura, da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e da Secretaria Municipal de Serviços, o Jaê[5] se configura como um trabalho de *escuta direta* sobre o que pensam, sentem e sugerem crianças e adolescentes, para a cidade onde moram.

1. Dados gerais do Projeto Jaê

Número de crianças ouvidas	319
Meninas	52%
Meninos	48%
Média de idade	10 anos
Total de áudios gravados, disponíveis no site do Projeto	96

Para esse trabalho foram usados gravadores digitais para a captação da voz das crianças e dos mediadores participantes da proposta, bem como espaços virtuais, como site e redes sociais, para disponibilização dos materiais de áudio recolhidos, para o público em geral e, em especial, para os que se dedicam ao estudo das relações entre criança e cidade.
O Projeto Jaê (em tupi, "nós dizemos!") parte do princípio de que criança e adolescente são sujeitos de direitos civis, humanos e sociais, inerentes a todos os seres humanos. Entende,

[4] O Edital Redes e Ruas buscou fortalecer iniciativas da sociedade civil que dialogam com a agenda de direitos humanos e de promoção da cidadania nas ruas e nas redes: https://soundcloud.com/secretaria-de-cultura/edital-redes-e-ruas .

[5] O Projeto Jaê atendeu 7 macrorregiões, totalizando 108 horas de atividades de produção de rádio semanais, em 18 telecentros da rede municipal. Definidos como Ponto de Inclusão Digital (PID), sem fins lucrativos, de acesso público e gratuito, com computadores conectados à internet, disponíveis para diversos usos, os telecentros têm como objetivo promover o desenvolvimento social e econômico das comunidades atendidas, reduzindo a exclusão social e criando oportunidades de inclusão digital aos cidadão, podendo oferecer diversos cursos ou atividades conforme necessidade da comunidade local, além de funcionarem como espaço de integração, cultura e lazer" (http://www.mc.gov.br/telecentros//http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/servicos/inclusao_digital/telecentros). Quinzenalmente, somando 72 horas, o Jaê também realizou coleta de depoimento em praças do Programa Wifi Livre SP das cinco regiões da cidade: "Fruto de uma iniciativa da Prefeitura de São Paulo e de uma parceria entre a Secretaria de Serviços e a PRODAM, o programa WiFiLivreSP tem como objetivo levar internet gratuita e de qualidade disponibilizando um sinal WiFi nas principais praças de cada distrito da capital." (http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/servicos/inclusao_digital/index.php?p=152219)

como asseguram a Constituição Brasileira e o ECA[6], ser preciso criar oportunidades para que, de acordo com suas condições, participem de forma ativa, da vida política, assim como os adultos o fazem, direta ou indiretamente.

O processo de *escuta direta* das crianças no Projeto Jaê

> A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e idéias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.
>
> (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989, Artigo 13º)

Por que a escolha de um procedimento calcado no registro em áudio da palavra falada de criança, com idade entre 6 e 12 anos?
Assumindo "o desafio de levar a sério a criança[7]" (Demartini, 2001), temos como pressuposto que, por serem dotadas também da capacidade de interação social através da palavra falada, uma das variantes da linguagem, é possível conhecer o que sente e pensa a criança, esse sujeito concreto que vive na cidade, nessa "prisão do espaço-tempo" (Lèfébvre, 1991), independente de sua vontade.
Essa criança, legitimada por força da lei como cidadã, antes mesmo de vir à luz, em função do trabalho de seus núcleos familiares, também tem uma agenda cheia de compromissos, querendo ou não: levanta cedo, chova ou faça sol, para deslocar-se da casa para a creche, escola ou outra casa; circula pelas ruas, conhecendo bem as condições das calçadas e dos mais diferentes meios de transporte, além do barulho do trânsito; frequenta igrejas e comércio em geral; convive na intimidade com diferentes níveis de humor dos adultos com os quais fica durante o dia ou a noite; participa, em graus bastante variados, de brigas na família, de desavença entre funcionários dos lugares que frequenta; sabe, de fato, que tipo de alimento e as condições com que lhe são oferecidos em casa e na escola.
Em outras palavras, tal como os adultos, essa criança, porque vivencia todo dia os mesmos assuntos (ou quase todos) ligados à vida coletiva nas grandes cidades, reúne todas as condições de avaliar, do seu ponto de vista, o que é bom e o que é ruim, como deveriam ser a arquitetura e, em especial, as relações sociais nos espaços urbanos. No entanto, raramente, é chamada para fazer parte de conversa, para opinar, avaliar ou colaborar com algum tipo de planejamento sobre a vida privada ou pública. Expressões como E*sse assunto não lhe diz respeito!* ou *Cala-boca! - esse assunto não é pra criança!* ainda continuam a ser ouvidas por ela em quase todos os cantos por onde circula.
Não bastassem essas constatações, outros dois pontos que, se por um lado nos incomodam, por outro nos incentivam a realizar ações como as do Jaê: por que os estudos sobre criança - um sujeito capaz de estabelecer relações de interação e de intersubjetividade, ainda continua sendo objeto de pesquisa, assim como foram as mulheres até bem pouco tempo?

[6] Merecem destaque os Art. 15 e 16, do ECA - Estatuto da criança e do adolescente, que estabelecem, respectivamente, que "A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis" e que "O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; VI - participar da vida política, na forma da lei;

[7] Essa expressão opõe-se à sociologia clássica, ao considerar a necessidade de incluir a criança nas análise científicas das dinâmicas sociais.

Mais: por que entre a criança, a pesquisa e o conhecimento gerado, a interpretação continua centrada na figura de um único especialista ou de um grupo seleto de pesquisadores? Posto que, desde a mais tenra idade, participa e sofre os efeitos de todos os problemas gerados pelas grandes cidades e, consequentemente, de todos os impactos do cotidiano criado pelos adultos, optamos por conhecer a criança, a partir do que ela própria pronuncia sobre a cidade de São Paulo.

Por todos esses motivos, fizemos opção pelo uso de gravador digital, por reconhecermos essa tecnologia como capaz não só de captar som, mas, principalmente, por preservar e possibilitar divulgar a construção peculiar de sentidos e a entonação particular de cada participante das gravações, tanto criança quanto adulto/mediador, este último, o instigador das reflexões transformadas em conversas sobre temas da cidade.

A esse procedimento metodológico demos o nome de *escuta direta*, esperando com essa prática ilustrar e contribuir com os estudos interdisciplinares que tomam a criança como sujeito de pesquisa.

A expressão *escuta direta*, igualmente se explica pelo acréscimo do componente *disponibilização dos áudios na internet*[8] ao procedimento adotado para a realização do Projeto. Consideramos de fundamental importância que os discursos proferidos por elas não chegassem apenas aos ouvidos dos mediadores responsáveis pelo Jâe. Quisemos envolver mais adultos interessados nesse complexo e necessário aprendizado de escuta do que as próprias crianças dizem conhecer da realidade que vivem em diferentes regiões paulistanas. Em suma, ao difundir todos os conteúdos dos áudios, via internet, pensamos ser essa uma forma de alargar o universo de interpretações (ou leituras dos textos sonoros), incluindo na análise dos conteúdos, um público especialista interessado em metodologias de pesquisa com criança, bem como arquitetos, urbanistas e educadores em geral afeitos aos temas da infância.

Assim, ao possibilitar a audiência aberta a quaisquer pessoas dos materiais sonoros gerados pela *escuta direta*, julgamos criar e potencializar uma possível rede de interlocução. A quem se dedica às práticas de produção de rádio, na perspectiva da Educomunicação, por exemplo, a escuta de tais materiais sonoros não serviriam como incentivo para que mais pessoas dedicadas a essa área realizem em escolas onde atuam, ou fora delas, programas de rádio com crianças de outras regiões metropolitanas sobre a relação que mantém com o espaço urbano? Esse movimento ampliado não selaria o compromisso desse adulto de contribuir para o envolvimento das crianças numa proposta de comunicação não comercial (Kaplún,1996), invertendo a lógica inescrupulosa de serem usadas, desde os primeiros anos de vida, como alvo de campanhas publicitárias para o consumo de produtos e serviços?

Já para os estudiosos da filosofia da linguagem, não estaria nesse conjunto aberto de gravações um farto material sobre a representatividade da palavra da criança como um signo social, portanto, um fenômeno ideológico? O conjunto de "comunicação da vida cotidiana" não estampariam os vínculos entre discursos e processos de produção das esferas discursivas? (Bakhtin, 1981).

Dentre tantos desdobramentos derivados da difusão dos referidos conteúdos, para pais e professores - educadores por natureza, essas gravações não permitiriam identificar os conceitos e valores já presentes na formação das crianças pelas quais são corresponsáveis?

[8] Todas as gravações com as avaliações e sugestões de planejamento urbano para a cidade de São Paulo, encontram-se disponíveis para consulta no site www.jae.org.br.

Mas, apenas ligar o gravador e espalhar os conteúdos para além do locus das gravações, atingindo um número incalculável de pessoas, não basta para apresentar essa forma de estudo da criança que estamos intitulando como *escuta direta*.

Equipamentos são dispositivos indispensáveis para materializar ideias e pretensões, mas por si só não traduzem a complexidade dos encontros, quando os participantes - adultos e crianças - se acham envoltos nos liames da palavra falada.

No Projeto Jaê, os processos de gravação aconteceram numa perspectiva relacional, ou seja, derivaram do encontro da criança com um outro (o mediador responsável pela condução dos trabalhos nas Praças Wifi Livre SP e nos Telecentros), mediado pela tecnologia de comunicação (o gravador digital), num ambiente favorável à interlocução, um espaço de confiança para falar, sem tolhimento ou censura.

A escuta respeitosa e atenta desse mediador, somada ao fato de a criança saber que sua voz estava sendo registrada[9] e seria colocada na internet para ser ouvida por muito mais pessoas[10], concorreram, seguramente, para que cada uma delas se sentisse reconhecida como ser pensante, capaz de colaborar para o planejamento de uma cidade boa de se viver - e como tal se portasse durante todo o tempo da gravação, como afirmaram duas meninas de um dos telecentro que visitamos: "Eu achei legal essa aula de gravação porque a gente aprendeu muito sobre essas coisas do mundo. Foi muito legal. A gente fez o mapa da nossa cidade e a gente fez o mapa pra perceber que criança pode fazer a política, não é só os adultos. A gente fez..."[11]

Sem dúvida, a criação desse espaço afetivo colaborou para que o pronunciamento da criança acontecesse como numa conversa informal com esse 'outro' (o mediador) que, de modo intencional, que reagia ao que era dito, para instigar maiores reflexões. Nesse sentido, é possível afirmar que cada encontro de *escuta direta*, numa perspectiva relacional, caracteriza-se como um lugar de intervenção. A escuta, assim definida, se aproxima da ideia de diálogo, que "problematizando, critica, e criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação". (FREIRE, 2001 p.15), tal como podemos perceber em um dos depoimentos colhidos numa das Praças Wifi Livre SP da zona leste[12]:

> – Manoela, 11 anos: Eu montaria um hospital muito grande e ia ser público, não ia ser particular. E assim, quando as pessoas estivessem com muita, muita dor, assim, já seria atendido na hora, nem precisava de RG de que nascesse, já na hora...
>
> – Mediadora: E saúde é só hospital?
>
> – Manoela: Não, né. Assim: tem saúde que tem ajuda da família, ajuda do pai e da mãe, tem é... tem alegria também, né? Pra saúde. Porque um dia eu tava tão desanimada com uma dor de garganta. Aí, minhas amigas pegaram, começaram a me alegrar. Aí, do nada eu comecei a sentir uma, uma força, assim, de vontade de brincar,

[9] No site do Jaê (www.jae.org.br) é possível fotos de cenas confirmadoras da postura altiva das crianças diante do gravador.

[10] Antes de todas as gravações, às crianças e seus responsáveis foram apresentados os objetivos do Jaê, bem como solicitadas as devidas autorizações de ambos para a publicação dos conteúdos na internet.

[11] O áudio correspondente encontra-se no vídeo de apresentação do Jaê http://www.jae.org.br/#Apresentação-de-resultados-do-Jaê/c71/56707c510cf274f69813a6a5

[12] Gravação disponível em https://radioteca.net//audio/evento-na-praca-wifi-livre-sao-joao-vicenzoto-zo-2.

> de fazer um monte de coisa. Então acho que a saúde também pode-se curar com amor também.
>
> – Mediadora: E o que tinha que ter numa cidade para que todo mundo tivesse saúde? Pra promover saúde?
>
> – Manoela: É, sabe? Alegria. Que os outros saíssem na rua, todo feliz, sem se preocupar com nada, assim com barulho[...] Acho que também seria legal que todo mundo se animasse. Eu acho que assim, todo mundo que tá assim desanimado, com uma dor assim, vê isso, entra na onda... eu acho que todo mundo já fica animado, já nem fica mais com aquela dor, já entra na onda e fica brincando lá..."

Porque se constitui num procedimento de interação humana, via palavra falada, a *escuta direta* como ferramenta de pesquisa com criança apresenta marcas peculiares, não se conformando a um corpo de regra, ao menos ao que se convencionou como metodologia. Há detalhes desse maneira de proceder, como já dissemos, estreitamente vinculados à postura do mediador, sem os quais é impossível transformar em conversa[13] as questões norteadoras[14] da investigação, e não num simples questionário gerador de gráficos e índices. Nessas condições, as variantes da comunicação entre criança-mediador-pesquisa são de natureza humana o que fornece à metodologia de *escuta direta* um detalhe peculiar: o da imprevisibilidade, ou seja, não há como garantir regularidade no entrosamento entre as partes, pois tudo dependerá dos meandros próprios dessa relação interpessoal (LIMA, 2009).

Não causa estranhamento que esse modo de intervenção, para além da ação direta, também origine inquietações quanto ao tipo de análise a ser feita do processo e dos produtos finais. Diferentemente das metodologias de avaliação de resultados nas quais o foco da interpretação recai sobre o entrevistado, nesta, a vivência intensa e, principalmente a escuta dos materiais sonoros também geram um movimento de reflexão constante no mediador/entrevistador. Como a sua voz, as suas palavras, pausas e entonações também ficam registradas durante todo o processo, analisar o discurso da criança desencadeia agudas observações sobre o seu jeito de atuar. Como formula suas perguntas? Tivesse organizado o pensamento de outro modo (mas, qual seria um outro modo?), a criança teria tecido consideração mais aprofundada? Como lidou num momento específico com sua ansiedade em busca de respostas objetivas para o que queria saber? Como reage diante de grandes pausas, silêncios ou a falta de objetividade do outro?

Afora estar aberto para essa escuta apurada sobre como dialoga, a esse mediador, um outro pressuposto do que estamos propondo como *escuta direta* das crianças emerge com a

[13] Para evitar a exposição da criança, todas as gravações passaram por processo de edição, tendo sido delas retirados sobrenomes, pormenores de relatos envolvendo parentes, dados de localização de moradia e identificação da sala de aula, na escola que frequenta.

[14] Situações reais ligadas à mobilidade urbana, educação, saúde, moradia, cultura e lazer.

mesma intensidade: a disponibilidade para formular ou reexaminar as próprias concepções sobre o tema de investigação. No caso do Jaê, cujo foco é a cidade, questões como "o que vem promovendo (ou não) vida digna às pessoas nesse lugar onde ele também vive? Como seriam, do seu ponto de vista, os espaços públicos para promover saúde social[15]?".
Ou seja, para dialogar com a criança sobre o espaço urbano, tais reflexões remetem o mediador "(...) em última instância, à escolha de como viver, à escolha dos critérios com os quais o social se inventa (...) à escolha de novos mundos, sociedades novas."(ROLNICK, 1989, pp.15-16)

Contribuições das crianças para a construção da São Paulo que a gente quer

Todos os pronunciamentos das crianças participantes do Jaê nos dão conta de que elas são, de fato, detentoras de conteúdos, autoras de pensamentos e desejos. Em que pesem todas as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, atreladas ou não a condições materiais, estas também explicitadas e à disposição no site do Projeto, predomina na maior parte das gravações a vontade de colaborar, de forma ativa, para que a cidade seja um lugar bom de se viver.
Para elas, todo território, seja do centro ou das periferias (aliás, esses termos nem aparecem em suas falas) deveria ser regido por uma lógica muito simples: a de que tudo que nele existe deve servir para o usufruto de todas as pessoas, indistintamente. A cidade pertence à coletividade, e "porque público é público, de todo mundo, é do povo!"[16]
Por decorrência dessa lógica e graças à aguda capacidade de estabelecerem relações entre diferentes aspectos da vida coletiva na cidade "tudo vai ser de graça, pra não ter ladrão, nada de ruim (...) ninguém vai se sentir inferior (...) senão (...) os pobres ficam com inveja e começam a roubar"[17]. Dessa afirmação, depreende-se que associam violência e criminalidade como fruto de desigualdades sociais (só isso justifica uns quererem o que poucos possuem!) e também da incorporação de valores por parte dos menos favorecidos, como competição (não é a inveja um sentimento provocado pela prosperidade e felicidade de outros?).
Merece igual destaque a formulação de propostas que, embora não dirigidas aos planejadores reais das cidades, apontam a eles, indiretamente, a necessidade de se ter visão global e planejamento articulado entre vários setores para melhorar os problemas cotidianos, enfrentados não somente por pessoas em idade de formação, mas por todos os habitantes da cidade paulistana: "E também podia ter lugares pra pessoas deficientes: pra ir pro banco, essas coisas... porque tem muitas escadas que as pessoas não podem subir, quando querem usar (...) e também podia ter, tipo, um mapa só que pra cego. Pra ele saber onde é o açougue, onde é a farmácia, onde é o mercado, onde é as lojinhas que eles querem ir. Tipo, ele que ir

[15] "Saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade" - este é o conceito de saúde defendido pela Organização Mundial da Saúde, em 1948.

[16] Programa 2, realizado no Telecentro da Biblioteca Malba Tahan, disponível em http://www.jae.org.br/#!programaderadio/c1faw

[17] O áudio dessa gravação realizada no Telecentro da Biblioteca Castro Alves, encontra-se no trecho 10'8' ', disponível neste endereço: http://radioteca.net/audio/telecentro-castro-alves-programa-mayla-larissa-e-a

no açougue, mas não sabe onde é o açougue. Ele é cego, então como é que ele vai achar? Não tem nenhum mapa ali!"[18]

Com relação à saúde, as propostas das crianças idealizadoras de uma cidade ideal seguem os mesmos princípios válidos para outros segmentos, ou seja, o de garantir os mesmos direitos para quem quer que seja. Daí, como se vê na sequência, ousarem conceber um modelo de atendimento médico que foge dos padrões vigentes, em que o doente comum só tem duas opções: ou procurar pelo especialista em uma unidade pública de saúde ou num consultório particular:

> – "Eu acho que poderia ter assim alguns médicos que viessem assim, digamos, nas praças pra ver como estão as crianças, os idosos, os adultos.
>
> – Mediadora: Como seria isso, conta um pouco mais.
>
> – Ah!... O governo, eu acho que deveria contratar esses médicos próprios da saúde e trazerem eles pra cada praça."[19]

Quanto a trabalho ou responsabilidade, diferentemente de boa parte dos adultos, os pequenos não imaginam que mudanças resultem apenas de ações de autoridades. Ao contrário, planejam uma cidade em que todos, incluindo as pessoas mais novas, se envolvam em atividades produtivas de cunho coletivo, dividindo tarefas, colaborando umas com as outras:

> – No nosso mapa, que a gente criou[20], cada pessoa faz um grupo... Cada pessoa faz o seu grupo, vai ajudando os outros grupos a ajudar os outros também. No nosso canteiro, (canteiro é a nossa horta que a gente fez), que a gente planta alface, vai um grupo.... cenoura alface, batata, cebolinha, essas coisas. Aí vai um grupo... Aí vai um grupo recolher pras outras loja. Ai vão as outras lojas...vão passando pra cada um. Cada grupo vai se ajudando.
>
> – Aqui nessa cidade todo mundo tem que ajudar. É assim o dilema da cidade: é tudo grátis, tudo grátis... Só se ajudar. Entendeu?"[21]

A série de enunciados colhidos pelo Projeto Jaê torna inquestionável o uso das tecnologias digitais para assegurar às crianças o direito que possuem de não só receber informação, mas o de produzir comunicação, como prevê o já citado artigo 13º da Convenção sobre os

[18] O áudio dessa gravação realizada no Telecentro da Biblioteca Castro Alves, encontra-se no trecho 10'8' ', disponível neste endereço: http://radioteca.net/audio/telecentro-castro-alves-programa-mayla-larissa-e-a

[19] Gravação feita no Telecentro da Biblioteca Helena da Silveira, cujo áudio encontra-se no trecho 1'40'', disponível em http://radioteca.net/audio/telecentro-helena-silveira

[20] Tomando como referência o Telecentro onde se encontravam, em subgrupos, e contando com a participação ativa do mediador, as crianças construíram um mapa da relação que mantém com o território e com os equipamentos e serviços de Saúde, Educação, Moradia, Mobilidade, Lazer e Segurança. Na sequência, criaram um segundo mapa, fruto da idealização de uma cidade que atenda necessidades e sonhos de seus moradores. Por fim, olhando para os dois mapas, produziam, coletivamente, um programa de rádio, para contar para os ouvintes o que gostam, o que não gostam e o que propõem para a cidade.

[21] Áudio colhido no Telecentro da Biblioteca Helena da Silveira. A citação em referência encontra-se no trecho 9'26'', disponível em http://radioteca.net/audio/telecentro-helena-silveira

Direitos da Criança. Ao mesmo tempo, demonstra que esses mesmos recursos de comunicação podem mostrar outros modos de olhar a vida e a convivência humana nas grandes cidades, mesmo numa época em que grande parte dos noticiários se encarrega de disseminar desesperança, desalento e medo.

Nessa perspectiva, cada áudio de criança disponibilizado na internet, potencialmente significa a possibilidade de se conhecer ideias, vontades e propostas que, por si só, não mudam a realidade, mas podem contribuir para a construção de outro mundo, pautado no respeito ao outro e ao coletivo.

No conjunto, a *escuta direta* desses discursos revela que quanto mais jovens, as pessoas estabelecem um modo de viver, mesmo em grandes cidades como São Paulo, por um sistema de valores não calcado na acumulação ou concentração de riqueza. Em outras palavras, "As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível." (Sarmento, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo, Brasil: Editora Hucitec

Brasil. (2002). *Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.* Rio de Janeiro, Brasil: Imprensa Oficial

Cohn, G. (org.). (1978). *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo, Brasil: T.A. Queiroz

Constituição Federal do Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Brasil: Senado

Freire, P. (2001). *Comunicação ou extensão.* São Paulo, Brasil: Paz e Terra

Houaiss. (Sem data). *Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa*. Disponível em http://houaiss.uol.com.br . Acesso em 25 de maio de 2016.

Kaplún, M. (1992). *A la Educación por la Comunicación: la practica de la comunicación educativa.* Santiago, Chile: UNESCO/OREALC

Kaplún, M. (1996). *El comunicador popular*. Buenos Aires, Argetina: Lumen-humanitas

Léfèbvre, H. (2004). *A Revolução Urbana*. Belo Horizonte, Brasil: EDUFMG

Lima, G. L. (2009). *Educação pelos Meios de Comunicação - produção coletiva de comunicação na perspectiva da Educomunicação*. São Paulo, Brasil: Instituto GENS de Educação e Cultura, 2009. Disponível também em http://portalgens.com.br/livroeducomunicacao/educacaopelosmeiosdecomunicacao-gracialopeslima-2009.pdf

Rolnick, S. (1989). *Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo.* São Paulo, Brasil: Editora Estação Liberdade. 15-16, 66-72

Sarmento, M. J. (2004). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. In: M. J. Sarmento & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto, Portugal: Edições ASA.

Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo, Brasil: Cadernos de pesquisa, n.112, Mar/2001. < www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em 11/04/2016.

Soares, D. (2015). *Educomunicação - o que é isto.* São Paulo, Brasil: Projeto Cala-boca já morreu

Touraine, A. (1998). *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis, Brasil: Vozes

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM A CULTURA ESCRITA

Greice Ferreira da Silva[1]
Cassiana Magalhães[2]
Suely Amaral Mello[3]

Resumo

Este trabalho refere-se a uma pesquisa que objetiva analisar como ocorre o processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças de cinco e seis anos por meio dos gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet. A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, com a Pedagogia Freinet e estudiosos do tema abordado. O trabalho de investigação trata-se de uma pesquisa-ação. Participaram 20 crianças de uma turma de Infantil II, de uma escola pública municipal de Educação Infantil da cidade de Marília – SP, quatro professoras das crianças dos anos anteriores à pesquisa, e a professora-pesquisadora. Foi realizado um trabalho pedagógico intencionalmente organizado com enfoque em três gêneros discursivos: carta, relato de vida e notícia de jornal. Como instrumento para geração e coleta de dados fez-se uso de entrevistas, observações e das técnicas Freinet. Os instrumentos de análise foram a análise microgenética e análise do discurso na perspectiva enunciativa discursiva de Bakhtin. Os resultados da investigação indicaram a reconceitualização do *ser leitor* e do *ser re-criador de textos* na Educação Infantil. Os gêneros discursivos, a forma como são apresentados e as mediações estabelecidas no seu ensino contribuem para o processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita pelas crianças pequenas, se ocorrerem de forma dialógica e dinâmica.

Palavras-chave

Criança; Leitura; Escrita; Gênero Discursivo; Educação Infantil.

[1] UEL – Universidade Estadual de Londrina – Brasil – grebalet@terra.com.br

[2] UEL – Universidade Estadual de Londrina – Brasil – magalhaes.cassiana@gmail.com

[3] UNESP – Universidade Estadual Paulista – Marília – SP – Brasil – suepedro@terra.com.br

1. Introdução

Formar leitores e re-criadores de textos na Educação Infantil se constitui numa preocupação sempre atual que envolve pesquisadores, professores e pais. Inúmeros são os aspectos que provocam a reflexão sobre o processo de apropriação da linguagem escrita e sobre a relação com os espaços escolares, as práticas pedagógicas e as especificidades do ensinar e do aprender na pequena infância.

Ao relevar esses aspectos, surgem várias indagações: Como iniciar a inserção da criança na cultura escrita? Como criar a necessidade de ler e de escrever? Que atividades são adequadas para promover a formação da criança interessada pelos textos? Como trabalhar de modo a respeitar o momento de desenvolvimento em que a criança se encontra sem negligenciar a criação de novas necessidades, tarefa precípua dos professores? Como caracterizar o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil de modo a superar a visão simplista do processo de apropriação da linguagem escrita?

Na tentativa de apontar possíveis respostas a essas questões, este trabalho refere-se a uma pesquisa que busca refletir sobre práticas de formação do leitor e do re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil, em uma perspectiva de leitura como produção de sentidos, de interlocução e como prática cultural, histórica e social, e a escrita como instrumento cultural complexo para a humanização. Desse modo, a pesquisa propõe a discussão sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita e o uso dos gêneros discursivos na Educação Infantil, uma vez que objetiva pensar em práticas de leitura e de escrita nesse momento da escolaridade no qual a criança pode estabelecer relações com o escrito, interagir com ele e pensar os diferentes modos de seu uso. Objetiva ainda desenvolver práticas de leitura e de escrita em que as crianças, não sendo ainda convencionalmente alfabetizadas, pensem sobre a língua e sobre o seu funcionamento de forma dialógica e dinâmica.

O trabalho de investigação corresponde a uma pesquisa-ação com duração de sete meses, compreendidos entre maio e dezembro de 2010. Participaram 20 crianças com idade de cinco anos, de uma turma de Infantil II, de uma escola pública municipal de Educação Infantil da cidade de Marília – SP, quatro professoras dos sujeitos crianças dos anos anteriores à pesquisa e a professora-pesquisadora. Foi realizado um trabalho pedagógico intencionalmente organizado com enfoque em três gêneros discursivos: carta, relato de vida e notícia de jornal.

Para a coleta de dados foi utilizado entrevista semiestruturada com as crianças participantes e com as professoras dessas crianças dos anos anteriores a pesquisa. Foram entrevistadas as professoras que trabalharam com os sujeitos da pesquisa desde o ingresso deles na referida escola, abrangendo assim as professoras das turmas do berçário, maternal I, maternal II e Infantil I. A entrevista com as professoras objetivou verificar suas concepções de leitura e escrita, suas concepções sobre o ensino da língua, sobre a inserção da criança pequena na cultura escrita e sobre o trabalho com os gêneros discursivos na Educação Infantil.

Foram realizadas entrevistas com os alunos da pesquisa em dois momentos do trabalho pedagógico (1º semestre e final do ano letivo) e observações com o objetivo de coletar dados que tornem possível acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos como leitores e re-criadores de textos. Através dos dados coletados foram elaboradas situações de leitura e de escrita que permitisse a interação das crianças com os diferentes gêneros discursivos por meio das técnicas Freinet.

Os instrumentos de análise foram a análise microgenética e análise do discurso na perspectiva enunciativa discursiva de Bakhtin.

2. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita

A escrita e a leitura fazem parte da vida da criança desde muito cedo, antes que ela comece a frequentar a escola. Vigotskii[4] (1988, p. 109) ressalta que "a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história". Assim, as relações que a criança pequena vai estabelecer com o escrito por meio das vivências de situações de leitura e de escrita mediadas pelo Outro serão cruciais nesse processo de apropriação da língua.

A condição de participação na cultura escrita está intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita (Goulart, 2006, p. 450). Assim, é possível pensar que é na Educação Infantil que as crianças devem iniciar esse processo de inserção e participação na cultura escrita, e é na escola da pequena infância que se deve pensar nos modos de se promover vivências para que essa inserção e participação ocorram de forma necessária e adequada.

O processo de apropriação e o de objetivação da língua são, na essência, um único processo: o de internalização da língua em seu funcionamento, como elemento de interação entre as pessoas. Nessa perspectiva, não se dicotomiza alfabetização e letramento como dois processos separados, mas como um processo discursivo interativo para a humanização das crianças. Ao tratar da formação leitora e escritora de textos na Educação Infantil, vale ressaltar que a criança aprende de uma forma específica em cada idade. Para aprender a criança precisa ser ativa nesse processo, precisa ser sujeito de suas aprendizagens em vez de ser elemento passivo. Aprender envolve um sentido ao que se aprende. Quando a criança compreende o motivo do que lhe é proposto e atua motivada por esse objetivo, é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade. O que se enfatiza são as relações que vai estabelecer com essas informações e, ainda, a maneira pela qual estas relações serão mediadas pelo professor ou pelos outros.

Nesse contexto, o processo de ensino e de aprendizagem é um diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura. A criança não se apropriará da leitura e da escrita somente porque pais e professores desejam que isso aconteça, ou porque os professores dão tarefas de reprodução repetitiva de grafar as letras e de oralizá-las. Mas as crianças poderão se apropriar da leitura e da escrita quando fizerem sentido para elas, quando conviverem com esses atos de forma dialógica e dinâmica, quando o resultado responde a uma necessidade criada.

Quando a linguagem escrita é ensinada como uma técnica se reduz à sinalidade e se torna um objeto escolar. A criança não aprende a manejar os signos e, "além disso, na maior parte das vezes, acaba sendo uma experiência de fracasso, pois em geral ela não cumpre a expectativa da professora – que é inadequada para a idade da criança" (Mello, 2007, p. 6). As aprendizagens da criança, bem como a formação leitora e produtora de textos, estão relacionadas às vivências que possui, às condições concretas de vida e de educação das quais ela participa. A vivência é a unidade mínima do psíquico; é determinada pelos conjuntos

[4] Nas diversas obras do autor russo e naquelas que têm seus pressupostos como objeto, a grafia de seu nome aparece de maneira diferenciada: Vigotskii, Vigotski, Vygotsky, Vygotski. Optamos, neste trabalho, pela grafia Vygotsky. Entretanto, para ser fiel às indicações presentes nas referências bibliográficas das quais utilizamos, no caso de citações diretas ou indiretas, manteremos a grafia presente nos originais.

das experiências do sujeito, pelas situações concretas e pelo sentido que ela atribui (Vigotski, 1996).

3. A criança e os gêneros discursivos

É na relação do sujeito com o texto, com os gêneros do discurso, com o professor, com seus pares, com a cultura, que a criança pequena inicia esse processo de apropriação da língua. É na alteridade que o sujeito se reconhece como tal. O trabalho ora apresentado busca compreender esse processo inicial de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças de cinco e seis anos e coloca-as em contato direto com textos, quer seja em situações de leitura, quer seja em situações de escrita e, nesse contexto, os textos lidos e produzidos sempre tinham um destinatário real, o outro.

Esse processo de participação da criança na cultura escrita e de apropriação da língua materna ocorreu dentro de um trabalho pedagógico intencionalmente planejado com os gêneros discursivos: carta, relatos de vida – por meio do livro da vida – e a notícia – por meio do jornal da turma.

Os gêneros do discurso são "tipos relativamente estáveis de enunciados" que produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso, em outras palavras, em cada esfera de atividade social, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros específicos (Bakhtin, 2003). Sem eles a comunicação seria praticamente impossível, pois a língua só pode se manifestar pelo gênero. Como a variedade da atividade humana é cada vez maior, a diversidade dos gêneros também se amplia e se transforma na medida em que essa atividade se desenvolve e se amplia (Bakhtin, 2003). Desse modo, os gêneros discursivos são estáveis e mutáveis ao mesmo tempo. São estáveis porque conservam traços que os identificam e são mutáveis porque estão em constante transformação, pois se dão nas trocas, na relação com o outro e se alteram a cada vez que são empregados, a ponto de haver casos em que um gênero se transforma em outro (Sobral, 2009, p. 115).

Há alguns aspectos dentro do caráter estável-dinâmico dos gêneros que precisam ser considerados. O gênero possui uma lógica orgânica, em outras palavras, não há algo que venha de fora se impor a ele, mas uma "ação generificante, criadora de suas características como gênero" (Sobral, 2009, p. 117). O gênero tem certo "tom", certa "linguagem" que não devem ser confundidos com fórmulas fixas, ainda que alguns gêneros possam ser "formulaicos" (Sobral, 2009, p. 117). Além disso, a lógica dos gêneros não é abstrata, porque se manifesta em cada variedade nova, em cada nova obra, e, portanto, o gênero não é rígido em sua normatividade, mas dinâmico. "O gênero traz o novo (a singularidade, a impermanência) articulado ao mesmo (a generalidade, a permanência), porque não é uma abstração normativa, mas um vir-a-ser concreto cujas regras supõem uma dada regularidade e não uma fixidez" (Sobral, 2009, p. 117-118).

O conceito de gênero discursivo dentro da concepção bakhtiniana requer ainda que se desenvolva a compreensão sobre a *singularidade-instabilidade*. Essa compreensão se vincula à possibilidade de os gêneros estarem sempre em movimento, se atualizarem, se modificarem. Isso se deve ao fato de os gêneros serem criados nas relações sociais e do sujeito ter sempre uma atitude responsiva e de esse trabalho responsivo do sujeito instabilizar o gênero a cada vez que determinado enunciado é empregado em determinada atividade humana. Dentro dessa perspectiva, cabe lembrar que o gênero é uma categoria discursiva, da ordem do enunciado, não do texto ou da frase.

Essa afirmação se encontra em consonância com a tese segundo a qual as crianças se apropriam da língua por meio dos gêneros discursivos, quando o professor apresenta a elas os gêneros de modo a levá-las a interagir com o escrito, a estabelecer com eles relações intensas. Essa tese se fundamenta na premissa de que "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana" (Bakhtin, 2003, p. 261). A comunicação humana só é possível porque dominamos os gêneros empregados naquela atividade verbal.

"E quanto mais os dominamos, mais livres nos sentimos no seu uso – um uso que é também renovação pelos diálogos com outros gêneros – e nas construções de sentidos possíveis que nosso projeto de dizer possibilita no jogo com o outro que também se comunica comigo" (Discurso, Miotello, & Oliveira, 2009, p. 52).

Isto posto, pode-se afirmar que é desde a Educação Infantil que a apresentação e o ensino de diferentes gêneros discursivos pode ocorrer de forma dialógica, uma vez que as crianças são capazes de aprender a ter uma atitude responsiva, de refletir, refratar ou refutar aquilo que veem, ouvem, percebem, pensam e, essa atitude diante do conhecimento, da leitura e da escrita, contribuirá para que elas se constituam como leitoras e re-criadoras de textos. As crianças na pequena infância são capazes de estabelecer relações com os gêneros, seus elementos constitutivos e iniciarem o processo de apropriação da língua de forma interativa.

4. Resultados

Os resultados da investigação indicaram a reconceitualização do *ser leitor* e do *ser criador de textos* na Educação Infantil em que a criança atua como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem de forma interativa e dialógica; que os gêneros discursivos, a forma como são apresentados e as mediações estabelecidas no seu ensino contribuem para o processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita pelas crianças pequenas, se ocorrerem de forma dialógica e dinâmica; Aponta-se também que as relações que as crianças estabelecem com os elementos dos gêneros discursivos interferem no processo de formação leitora e escritora e com essas condições o trabalho pedagógico orientado pela codificação e decodificação de sinais gráficos para o ensino do ato de escrever e do ato de ler pode ser descartado.

Dentre as muitas situações de leitura e de escrita de gêneros discursivos proporcionadas pela atuação da professora de uma turma de crianças de cinco e seis anos da Educação Infantil, de uma escola pública municipal do município de Marília – SP e que fizeram parte da referida pesquisa, será apresentada uma delas, neste tópico, acompanhadas de análises amparadas pelos princípios teóricos até aqui expostos. A situação apresentada trata-se da re-criação de um relato escrito no livro da vida da turma. O livro da vida é um compilado de registros escritos dos acontecimentos mais significativos da turma. São as crianças que dizem o que deve ser escrito no livro da vida e esses registros foram feitos por mim, porque as crianças não eram no início do trabalho convencionalmente alfabetizadas. Os textos recriados no livro da vida eram em grande parte coletivos – quando se referiam às vivências do grupo – ou individuais – quando eram assuntos pessoais os quais as próprias crianças solicitavam o registro.

Após a roda da conversa[5] em que as crianças se dividiram para realizar suas tarefas nos ateliers ou cantos de trabalho, uma criança se dirige a professora e diz:

> Criança: Pro, sabe o que eu contei na roda da conversa?
> Professora: Sim, sei sim...
> Criança: Eu quero escrever no livro da vida.

[5] A roda da conversa é um momento em que todo o grupo – crianças e professora – apresentam novidades, planejam o que farão no dia, negociam situações, resolvem problemas, discutem assuntos diversificados sobre o que vivem, sobre o que veem, sobre o que sentem, comentam sobre os estudos e pesquisas, contam curiosidades, planejam, avaliam e redirecionam o trabalho. Por essas razões, a roda confere a todos os participantes do grupo, e especialmente às crianças, o direito de falarem e de serem ouvidos por todo o coletivo, dando a palavra a cada um dos membros.

Professora: E por que você quer escrever o que você contou hoje na roda da conversa no livro da vida?
Criança: Porque todo mundo vai ler, até a minha mãe quando ela vier na reunião (Refere-se à Reunião de Pais e Mestres que ocorre periodicamente na escola).

A professora atendeu ao pedido da criança e iniciaram a re-criação do seu relato de vida.

Professora: Muito bem, então vamos começar?
Criança: Vamos.
Professora: Como você quer começar seu texto?
Criança: Primeiro a data pro.
Então escrevo a data: "Marília, 4 de junho de 2010".
Professora: E agora?
Criança: Pode escrever assim ó: "Ontem eu fui de ônibus com a minha mãe na casa da minha tia."
Eu escrevo o que a criança diz e em seguida ela me indaga:
Criança: Pro, por que você não começou a escrever grudadinho no começo da folha?
Professora: Porque esse pequeno espaço mostra que estamos iniciando um parágrafo, uma ideia que começa a ser escrita.
Criança: Hum...
Professora: Bem, o que mais será colocado aqui?
Criança: É... escreve assim, pro: "No caminho eu vi o lugar onde o meu pai trabalha que é a DORI (refere-se à uma fábrica de doces). É tão grande! E também vi a fumacinha do lugar onde o meu tio trabalha que é na BEL".
Professora: O que é a BEL? Acho que é melhor explicar porque nem todas as pessoas que vão ler o texto sabem o que é a BEL, e Bel pode ser a abreviação do nome de uma pessoa, de Isabel, um apelido carinhoso para quem tem esse nome.
Criança: É uma fábrica de doces.
Escrevo o que a criança sugeriu.
Professora: Bem, o que mais você quer escrever?
Criança: "Aí quando eu vim embora, eu vi na loja uma boneca no balanço e eu pedi para a minha mãe comprar ela pra mim no dia do meu aniversário".
Então escrevo o que a criança diz e ela me interrompe:
Criança: Pro, tem um monte de espaço que sobrou na frente de onde você estava escrevendo! Por que você escreveu embaixo? Olha aí ó... (Aponta o indicador direito para a folha em que eu escrevia).
Professora: Por que você acha que eu escrevi embaixo e não na frente até preencher o espaço?
Criança: Ah... por que? Hum... (A criança observa o que foi escrito, dirige o olhar para o teto... silencia por alguns segundos). Ai... eu não sei...
Professora: Eu comecei embaixo escrevendo grudadinho no começo da folha ou eu deixei um espaço para indicar um novo parágrafo?
Criança: Deixou espaço e começou um novo parágrafo.
Professora: Hum... e por que será que eu fiz isso?
Criança: Ai, eu não sei direito, mas eu vou contar agora outra

> parte do meu passeio.
> Professora: Isso mesmo, e por ser outra parte do seu passeio, por ser outra ideia que você está dizendo, eu comecei outro parágrafo para organizar tudo melhor.
> Criança: Ah tá... entendi...
> Professora: Então, vamos retomar a sua ideia. (Releio o que eu havia escrito até aquele momento e a criança continua).
> Criança: Só falta escrever assim pro: "Mas ela disse que eu já tenho bonecas demais".

Terminada a escrita do relato de vida dessa criança, a professora organizou com as demais rapidamente a sala para que outra professora pudesse ocupá-la com sua turma e dirigiu-se com as crianças ao refeitório porque já estávamos poucos minutos atrasados para o lanche. As crianças se acomodaram no refeitório e a professora percebeu que a criança que acabara de re-criar o texto não estava junto à turma para lanchar. Solicitou a uma funcionária que pudesse atender aquelas que ali estavam e foi à sua procura. Voltou à sala em que momentos antes ocupavam e encontrou a criança escrevendo seu nome no texto que acabara de re-criar. A professora permaneceu em silêncio e assim que terminou de escrever seu nome no texto, a criança explicou:

> Criança: Eu não podia ir para o lanche sem escrever o meu nome no texto, pro.
> Professora: Que bom que você se lembrou de fazer isso!
> Criança: Eu tinha que escrever meu nome para todo mundo saber que fui eu quem fiz. A ilustração eu faço amanhã, tá? Eu só queria escrever o meu nome no meu texto.
> Professora: Combinado. Amanhã você faz a ilustração do seu texto.
> A criança então, guardou o livro da vida no armário e fomos juntas para o refeitório.

Pela análise da situação apresentada, a criança aparenta perceber que a escrita legitima as coisas, que se escreve para que possa ser lido e lembrado em qualquer outro momento e que se escreve porque quer comunicar algo para um *outro* real, um destinatário real. Escreve porque tem a intenção que o outro leia, porque quer se expressar. Isso se verifica quando a criança se direciona a mim e diz: "Eu quero escrever no livro da vida", e quando eu pergunto o motivo porque quer escrever no livro da vida, justifica: "Porque todo mundo vai ler, até a minha mãe quando ela vier na reunião".

É possível perceber que a criança aprende a língua em movimento, na relação com o outro. Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo (Geraldi, 2003), e, nessa perspectiva, pensar o processo educacional, enquanto produção da linguagem e dos sujeitos, significa admitir, que a língua não está pronta e acabada (Bakhtin, 1992), mas que o próprio processo interlocutivo na atividade da linguagem (re)constroem os sujeitos que a constituem, à medida em que interagem uns com os outros. O sujeito "mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas" (Faraco, 2009, p. 84). Por essa razão, que figurativamente Bakhtin diz, "que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros" (Faraco, 2009, p. 84).

Um aspecto a ser ressaltado é que a criança se reconhece como autora, como a re-criadora do texto, como alguém que sabe escrever, mesmo que naquela ocasião ainda não escrevesse convencionalmente sem a ajuda da professora que atuou como escriba. Pode-se perceber desde o início da conversa, quando solicita que quer "escrever" no livro da vida o que havia contado na roda da conversa e na situação final, em que volta para a sala para assinar

o texto re-criado, enquanto toda a turma se encontrava no refeitório para o lanche. Desse modo, pode-se dizer que:

> Por autor o Círculo designa não somente o autor de obras literárias ou não, mas também o autor de enunciados, o que se justifica se pensarmos que, embora reconhecendo a especificidade dos discursos aos quais se costuma atribuir um autor, o Círculo considera os atos de discurso parte do conjunto dos atos humanos em geral – e todo agente de um ato humano é, nesse sentido, "autor" de seus atos. Assim, falar de autor no âmbito das teorias do Círculo implica pensar no contexto de ação dos sujeitos, e nas complexas tarefas que realizam ao enunciar. Implica considerar, como afirmei alhures, de um lado, o princípio dialógico (que segue a direção do interdiscursivo, da relação com o outro) e, do outro, os elementos sociais, históricos, etc. que formam o contexto da interação e que incidem sobre a ação autoral. Trata-se de elementos que estão contidos na própria superfície dos discursos, e que só aí nos são acessíveis, mas que não se esgotam nessa superfície (Sobral, 2009, p. 61-62).

A criança revela a necessidade de escrever seu nome no texto para que as pessoas que o lessem soubessem que se tratava de uma re-criação sua. A criança denota por sua atitude e por sua fala que a escrita se torna gradativamente para ela, uma necessidade. Por essa razão, diz: "Eu tinha que escrever meu nome para todo mundo saber que fui eu quem fiz", "Eu só queria escrever o meu nome no meu texto". Pode-se inferir também que para a criança, a escrita do seu próprio nome garante a sua autoria. Por isso, voltar para escrevê-lo naquele momento não deixando para o dia posterior, se constitui como fundamental, uma vez que o desenho, a ilustração do texto re-criado comumente realizada pelas crianças em todos os textos re-criados, possivelmente não se apresentou crucial como a escrita para essa criança nesta situação, ao dizer: "A ilustração eu faço amanhã, tá?"

Por meio da re-criação do gênero discursivo, as crianças aprendem a língua de forma dinâmica, aprendem a pensar sobre ela e sobre o seu funcionamento de maneira responsiva. Por meio da relação dialógica estabelecida entre a criança e a professora, no caso, eu mesma, a criança no processo inicial de apropriação da escrita, pensa sobre a ideia, o conceito de parágrafo e, principalmente, a sua função no texto.

Pode-se dizer que a criança aprende a pensar a língua em movimento, uma língua viva, que ocorre nas relações estabelecidas e não numa língua morta, vazia, que nada se pode refletir, refratar ou refutar. As crianças apesar de pequenas são capazes de aprender a língua dialogicamente, quando as situações de ensino e de aprendizagem são planejadas intencionalmente, são reais e ocorrem num contexto dialógico, interlocutivo.

Aspectos da gramática, da ortografia são abordados com as crianças devido as situações que surgem no processo de re-criação dos gêneros discursivos e, geralmente surgem por meio da minha mediação como professora e da observação das próprias crianças que vivem frequentemente situações de escrita e de leitura dos gêneros discursivos.

Ao pensar no destinatário real, ressalta-se que eu, a professora, solicito que a criança explicite o que é "BEL", porque apesar das pessoas que moram na cidade em que ocorreu a pesquisa terem mais provavelmente conhecimento do que seja "BEL", o objetivo era que a criança pudesse se fazer entender por qualquer e todo leitor. Em outras palavras, que ela em qualquer situação de escrita, de re-criação, possa estabelecer uma relação responsiva, um diálogo com o outro, com o leitor, seja ele quem for. Que a criança possa compreender a palavra alheia, mas que possa permitir que o outro compreenda ativamente a sua palavra,

uma vez que para Bakhtin (1992, p. 131-132), "compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente".

5. Conclusão

Com as experiências vividas por meio de um trabalho intencionalmente planejado e conforme passavam a participar de situações de leitura e de escrita cada vez mais dialógicas, reflexivas, que privilegiam a contrapalavra do *outro*, as crianças se sentiam motivadas a se expressar por meio da escrita e compreendiam que essa é uma das formas pelas quais é possível se expressar, não a única; porque também experimentavam, concomitantemente, a expressão por meio de outras linguagens como a dança, a música, a dramatização, a pintura, a modelagem. Com isso revelava-se com essas propostas, a intenção de formar pessoas capazes de utilizar as mais diferentes formas de conhecer e de produzir saberes, criados historicamente pela humanidade.

Esse entendimento traz a reflexão de como a Educação Infantil tem organizado o seu currículo e como o ensino da língua se configura nas práticas docentes no universo da pequena infância. Desse modo, foi organizado um trabalho pedagógico para a apropriação da leitura e da escrita com o propósito de criar nas crianças o desejo de expressão, e para isso, buscou-se desenvolver com elas situações de leitura e de escrita que permitissem a ampliação de seus conhecimentos, que intensificassem suas relações com as pessoas, com os objetos da cultura e com o entorno e que valorizassem a sua capacidade expressiva como princípio de um trabalho de ensino e de aprendizagem efetivamente desenvolvente. (Davidov, 1988).

Foi possível também perceber que os gêneros requerem que sejam ensinados desde a Educação Infantil num contexto interativo e dinâmico, porque se não acontecer nessas condições, perdem a função para a qual eles se destinam: a função de expressar, de interagir, de comunicar. E desse modo, assumem o papel de objeto didático. Quando isso acontece, deixam de ser gêneros discursivos, porque perdem sua essência flexível, dialógica, mutável e consequentemente, as crianças não conseguem se utilizar deles nos diversos contextos sociais e discursivos. Por meio de uma ação docente intencional, dinâmica e dialógica revelaram que percebem o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de cada gênero objetivando-se pelos discursos que expressam seus pensamentos, impressões e opiniões. Elas iniciam o conhecimento da estrutura da língua em seus diferentes aspectos – gramática, ortografia, coerência, coesão, por exemplo –, pelo uso e reflexão desse uso e não por exercícios impostos de memorização, repetição, nem por exercícios motores de coordenação.

A criança para iniciar o seu processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil, não precisa ser escolarizada precocemente e ser destituída do seu estatuto de criança para assumir o estatuto de aluno. Esta tese veio constatar que a criança pode participar ativamente do seu processo de inserção na cultura escrita mesmo ainda não sendo convencionalmente alfabetizada e sem esse fato ser condição para que isso aconteça. Afirma que a criança inicia o processo de internalização da língua pelas relações que ela estabelece com a própria língua em seu funcionamento, com a professora, com os colegas, com os materiais, com os gêneros discursivos. A leitura e a escrita nascem do desejo de expressão criado na criança pelas condições de vida e de educação das quais participa (Leontiev, 1978).

Referências

Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (5. ed.). Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (2003) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. URSS: Progreso.

Discurso, G. E. G., Miotello, V., Oliveira, F. C. (Orgs.). (2009). *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João.

Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin.* São Paulo: Parábola.

Geraldi, J. W. (2003). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Goulart, C. M. A. (2006). Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, *11*, 450–460.

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário.

Mello, S. A. (2007). *Letramento (e não alfabetização) na educação infantil e formação do futuro leitor e produtor de textos* (palestra). Campinas: Secretaria Municipal de Educação.

Sobral, S. (2009). *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.* Campinas: Mercado de Letras.

Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas.* Madrid: Visor, v. 4

Vigotski, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, A. N. Leontiev, *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 103-117). São Paulo: Ícone; EDUSP.

MODOS DE SER CRIANÇA NO COTIDIANO DA COMUNIDADE CHICO MENDES: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE PEDOFILIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Ivana Martins da Rosa[1]

Resumo

As questões em torno da infância no Brasil tem despertado a atenção de muitos estudiosos nos últimos tempos, especialmente após 1990 com a implementação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) que legitima um lugar às crianças como sujeito de direitos. Esse outro olhar para os sujeitos de pouca idade tem desencadeado investigações acerca da sua emergência nos diversos contextos sociais. Coadunando com as perspectivas atuais, no campo da Educação, esse trabalho revela o interesse em descrever as práticas sociais vividas por crianças nas ruas da Comunidade Chico Mendes na cidade de Florianópolis/Santa Catarina/Brasil. É na efervescência das ruas, que por meio de uma pesquisa etnográfica com crianças, temos nos dedicado a pensar as infâncias e o cotidiano de suas vidas. Metodologicamente optamos por um diálogo interdisciplinar que permita pensar a ampliação dos estudos dos seus mundos sociais, desocultando assim a complexidade e a diversidade dos modos de viver as infâncias. Podemos perceber, a partir das narrativas das crianças dessa pesquisa o enredamento dos seus modos de vida, no que Jane Felipe (2006) irá denominar como pedofilização da infância, que no caso dessa investigação, esse conceito encontra-se talhado pelo que Foucault (1995) irá nomear como governamento e que nesse campo emerge das práticas sociais das crianças com a segurança, a religiosidade, os projetos sociais e a musicalidade.

Palavras Chave

Infância-Pedofilização-Corpo-Governamento

[1] Professora de Educação Física na Educação Infantil. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Brasil. ivanamros@gmail.com sob orientação da professora Patrícia de Moraes Lima .

Introdução

O texto proposto é fruto de uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina que tem como objetivo compreender as práticas sociais vividas pelas crianças nas ruas da comunidade Chico Mendes/Florianópolis/Santa Catarina/Brasil. A comunidade que se refere essa pesquisa é composta por diferentes arranjos familiares provenientes de várias cidades do Brasil, que na década de 90 ocuparam essa região e lutaram por trabalho e moradia. Atualmente, foram muitas as conquistas que através dos movimentos sociais organizados por essa comunidade, foram consolidadas, apesar de continuarem a sofrer muita discriminação por considerarem esse espaço como violento, perigoso e de grande vulnerabilidade social. Sobretudo, a mídia vai produzindo, a partir da veiculação da violência e da pobreza, uma representação de sujeitos que precisam a todo custo serem sitiados, de modo que as intervenções tenham que ser geridas por intermédio da segurança. A representação a cerca desse *ethos* como sendo um lugar de violência e imoralidade recai também sobre as crianças que precisam desde cedo serem educadas, tornando também o corpo dessas pessoas espetacularizados diante das representações projetadas no espelho da civilização.

A modernidade marca a entrada do sentimento de infância e a partir dela a concepção que extravasa centra-se sobre um sujeito incompleto, ingênuo, incapaz de viver sem tutela do adulto. O enquadramento da imagem da infância e das crianças a partir dos conhecimentos produzidos pelos diversos campos disciplinares vem ao longo do tempo fabricando um sujeito universal a partir dos saberes produzido pelas Ciências Sociais. O esquadrinhamento em torno de estudos sobre suas vidas vem ao longo do tempo determinando os lugares que as mesmas devem ocupar de acordo com padrões de normalidade.

As verdades anunciadas em torno da infância e das crianças, tendo como escopo a normatização, sobretudo em comunidades empobrecidas, como é o caso do campo dessa pesquisa, tem se colocado como clausuras diante das práticas sociais de contenção de riscos, onde seus corpos por meio de dispositivos de segurança (Foucault, 2008) vão sendo formados e formatados tornando-os sujeitos úteis e dóceis para sociedade. No caso, o corpo nessa pesquisa se articula como um "documento vivo" (Soares & Fraga, 2003, p.77) que transborda o conjunto de sistemas biológicos e compõe fundamentalmente com "os significados culturais e sociais que a ele se atribui". (Goellner, 2013, p.31)

Por meio de uma investigação etnográfica com crianças nas ruas, os modos pelos os quais as mesmas emergem dentro da Comunidade Chico Mendes/Florianópolis/Santa Catarina/Brasil, destaca-se a importância de um caminho metodológico que pelo viés da etnografia revela-se a partir da necessidade de falar *sobre* as crianças e *através* de suas vozes. A tentativa de compreender as práticas sociais as quais estão engendradas, só faz sentido se elas próprias narrarem a sua relação com os seus modos de vida e aquilo que lhes é significativo. Ouvi-las significa assumir que as suas formas de comunicação são legítimas, considerando importante as suas percepções em torno da vida e com isso, a escuta emerge como um plano epistemológico na pesquisa (Ferreira, 2010).

A observação participante na pesquisa com as crianças nas *Ruas* da Comunidade Chico Mendes-Florianópolis, nos levou a pensar como adentrar nesse espaço, quais desafios se colocam para pesquisa quando não estamos dentro das instituições? como pesquisar as crianças nas ruas? quais desafios estão postos para a pesquisa em espaços não institucionais?

A chegada no campo nos levou a optar por um percurso inicial que partiu de um contato com as crianças na Creche Mateus de Barros localizada na própria comunidade. Essa inserção metodológica foi a forma encontrada para convidar as crianças a participarem desse processo de investigação e assim, construirmos a aproximação com os espaços percorridos por elas fora da unidade educativa. O convite à participação das crianças na pesquisa foi repaldada pelos assentimentos, assim como os consentimentos dos seus responsáveis legais. Nessa aproximação inicial, duas das crianças, Victor e Isabelle, ambos de 6

anos, mostraram-se interessados em participarem dessa investigação. Com o passar dos dias, através das relações das crianças estabelecidas no campo, as ruas da comunidade, vamos acessando outros grupos de crianças, sendo que a configuração dos sujeitos partícipes da pesquisa, logo se alterou. Com a entrada no campo (as ruas da comunidade), Dábora 8 anos, irmã do Victor, Maria Eduarda 8 anos, irmã da Isabelle, Alicia 8 anos, Camili 8 anos, Kauã 9 anos vizinhas (o) da Isabelle e Vinícius 8 anos, Kauã 11 anos e Jairo 6 anos vizinhos do Victor vão também se colocando como sujeitos/produtores dessa etnografia.
Importante salientar que apresentamos as crianças com seus nomes próprios, por entender que as questões dessa pesquisa não comprometem a imagem de nenhuma delas, no que tange aos dados que nesse contexto foram gerados. Essa preocupação coaduna-se com os apontamentos de Kramer (2002), que sinaliza uma inquietação a respeito da autoria e autorização de pesquisa com crianças, quando os dados geram alguma exposição ou até mesmo, algum constrangimento por parte das crianças e seus contextos de vida.
Ao ouvir as crianças da comunidade Chico Mendes, fomos nos permitindo compreender como as mesmas produzem sentidos para ao que lhes são endereçadas, como reelaboram a cultura adulta na qual estão mergulhadas e assim, traduzir os fragmentos que compõe a sua inteligibilidade. Vamos nesse artigo, dispor de alguns dados etnográficos, que compõem o acervo de 7 meses de pesquisa no campo e que evidenciam as linhas de força que desenham os modos de ser criança na comunidade Chico Mendes.
Pelas vozes das crianças fomos cartografando as linhas *atadas* aos seus corpos numa perspectiva de governamento, "como um modo de ação de alguns sobre os outros", (Foucault, 1995, p.242). Linhas que através da frequência registrada no caderno de campo anunciam o movimento da presença das crianças por meio de técnicas e procedimentos normativos, que as colocam como "assujeitadas" nos dois significados atribuídos por Foucault (1995): i) sujeito a alguém pelo controle e dependência; ii) presas à sua própria identidade por uma consciência. Linhas que estriam a subjetividade de cada uma delas, desenhando sobre seus corpos as possibilidades e os *modos de ser* na contemporaneidade. Marcas, que nesse momento, recebem relevo por discursos que se pautam por uma economia de riscos e por uma necessidade de intervenção por assentarem uma visão unívoca para esse lugar somente atrelado a pobreza, a violência e a desordem social.

"Os Zome[2] *já estão por aí*": marcas da linha de segurança sobre os corpos das crianças

As cenas em torno da linha de segurança foram compostas por "rondas diárias" (Emerson, Fretz & Shaw, 2013, p. 355) materalizadas nos registros de campo. Na regularidade das anotações sobre a presença da polícia nesse contexto percebemos a importância dessa instituição (polícia) sobre as vidas das crianças. Todos os dias ela está ali como algo naturalmente pertencente àquela comunidade.

> Aos gritos e gargalhadas em frente à casa da Isabelle, elas brincam com água em litros de garrafa pet. Enchem as garrafas de água e jogam uma sobre as outras provocando um delicioso encontro com a diversão. Crianças de várias idades se misturam para brindar com garrafas de plástico o calor da vida. *"Banho de litro"*, grita a Maria Eduarda. As crianças riem muito e suas risadas se cruzam com as palavras da Maria Eduarda que diz: *Os zome já estão por aí!* Rapidamente, as crianças se recolhem para

[2] Zome é expressão utilizada para anunciar a presença da polícia.

> perto do muro, colocam os litros ao lado do corpo e ali se aquietam. A viatura passa lentamente, os policiais dentro dela estão fortemente armados e expõe suas armas para fora das janelas. As crianças permanecem assim até a viatura desaparecer na rua, depois disso, a brincadeira continua. Ao serem perguntadas por que pararam de brincar quando a polícia passou, Isabelle responde que *eles ficam olhando o que a gente tá fazendo, daí eles pode não gostar de a gente brincar de água*[3]. (Caderno de campo 12 de janeiro de 2016)

A estética anunciada para quem é de fora da comunidade é o da violência como elemento presente na vida das crianças e dos moradores da Chico Mendes. Esse é um discurso oficial transmitido pela mídia local e pelos aparelhos de poder que reiteram esse dicurso oficial como justificativa para uma intervenção ostensiva por parte do estado nessa comunidade. O investimento se coloca sob a perspectiva da *desordem* que provoca a Ordem de um Estado Democrático de Direito, justificando-se com isso a presença da polícia armada como uma obrigatoriedade para conter, territorializar e controlar a vida dos que ali vivem. Na medida em que, o que é veiculado é o que não está de acordo com as regras de civilidade, as práticas de governamento sobre os sujeitos da comunidade tornam-se cada vez mais justificáveis diante do que esses possam acometer. Sobre os riscos que se instauram as ações. Vale aqui tencionar o conceito de risco que historicamente tem sido designado às comunidades empobrecidas. Risco que circula sobre a dimensão da sua vulnerabilidade, atrelado a incapacidade/ingenuidade/inocência em relação ao outro. Ambas as dimensões traçam uma relação direta com as incertezas promovendo, a partir do controle social um modo de domínio sobre o futuro. Dentro da perspectiva de uma sociedade de risco a proteção integral torna-se uma prática discursiva que referencia a busca de estratégias *corretas*, sendo essas, a "crença de um mundo operado por regularidades: o mundo da lei, da norma" (Scheinvar, 2015, p.110) que provoca viver somente por aquilo que está universalmente instituído, fazendo morrer o que está na ordem da multiplicidade.

O combate à violência na comunidade Chico Mendes foi e tem sido o investimento central do Estado no que tange as políticas públicas para esse lugar. Enquanto a centralidade é aí evidenciada, pelo risco e vulnerabilidade, há um esvaziamento e uma (des) responsabilização de políticas no que tangem os direitos das crianças. Direitos esses extorquidos diante da desigualdade socioeconômica que impede o acesso dos serviços garantidos pelo Estatuto da Criança e dos Adolescentes-ECA (lei 8069/90). Medidas totalizantes como a política de segurança, via onipresença da polícia, se colocam como formas de governo de conduta das crianças de modo a evitar riscos e perigos à sociedade (Lemos, 2015). Assim, a rua se põe como desvio e a polícia como dispositivo para garantir a regulação e a segurança em nome da proteção integral das crianças.

Porque eu sou de Deus: marcas da evangelização sobre o corpo da infância

Assim como a polícia se faz presente nos registros de campo pela sua constância nas ruas da comunidade, as práticas em torno da religião também se tornam frequentes. Diariamente encontramo-nos com situações, onde a religiosidade se faz presente, seja pela via do poder curativo, pela salvação em torno da pobreza, pelo resgate dos perigos das ruas, pela caridade ou pela "remissão"do pecado. Parece situar aqui, um dispositivo disciplinar

[3] As expressões e frases em itálico no texto provêm das falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

que vai estabelecendo fronteiras rígidas entre o bem e o mal, o belo e o feio, o permitido e o proibido, entre *Deus e o Diabo* (expressões das crianças durante a pesquisa de campo). Dispositivo que age sobre as ações das crianças na direção de um adestramento por meio de escolhas que se tornam facilitadoras na produção de um adulto virtuoso (Silveira, 2015).

> Encontro Victor e Dábora brincando de bicicleta na calçada em frente de casa. Victor mostra algumas tatuagens desenhadas em seu corpo. Por baixo da camiseta ele apresenta uma borboleta vermelha desenhada em sua barriga. Dábora, sua irmã também mostra as marcas de uma tatuagem que havia feito na perna, mas que teria apagado com medo da mãe que não permite que usem tatuagem. Os dois brincam na calçada de bicicleta quando a mãe das crianças que estava na igreja se aproxima, chama o menino, levanta a sua camiseta e fala: _ *eu já te disse que não quero tatuagem, isso é coisa do mau, do demônio. Não é porque teu pai tem que vocês tem que fazer também.* Dábora que estava por perto e tentava esconder o desenho de sua perna também foi repreendida pela sua mãe. Nesse tempo de conversa, a mãe das crianças antes de entrar para fazer o almoço dá outras recomendações. *Não quero ver vocês brincando com o menino malcriado que só ensina o que não presta e nem brincando de pipa.* Ao dar as ordens ela se retira e as crianças ficam na rua brincando. A proibição nos fez perguntar por que elas não podiam de pipa brincar. Dábora responde que *o fio da pipa tem cerol*[4] *e corta e isso não é coisa da Deus.* Os dois continuam a brincar enquanto ouvem um funk que toca no carro que por ali estava parado. As duas crianças em voz muito baixa cantam um funk. Quando percebem que estão sendo observadas, Dábora fala que e*ssa música não pode cantar, não é coisa de Deus e eu sou de Deus. Quem é de Deus não canta funk, não usa tatuagem, não fala palavrão e não bebe.* (Caderno de Campo, 03 de agosto de 2015)

Há uma performatividade marcada no corpo daqueles que são ou não de Deus? O corpo puro, semelhança de Jesus, deve ser conservado sob os traços originais da sua gênese? Com essas perguntas, podemos inferir que a fala da menina conduz o governo sobre si própria de modo que reduz as suas possibilidades de ser *em nome do Senhor.* Nada deve ser feito para " macular " a imagem prescrita. Os poderes aí instituídos, capturam e inscrevem seus discursos sobre a emergência do controle e da normatização dos seus corpos, que nesse caso, se dá por práticas religiosas que asseguram o lugar do bom e do mal, do certo e do errado, com a finalidade de "salvar "as crianças "pobres"daquilo que compõe seu modo de ser e estar no mundo

[4] Cerol é uma mistura de cola com vidro moído que permite na brincadeira de soltar pipa cortar a pipa do outro que brinca junto.

As coisas *feias, ditas pelo diabo* (expressões partilhadas no campo da pesquisa) parecem transversalizar a cultura de uma estética corporal que se anuncia como pura, sem pecados e que enfatizam uma moralização que perpassa as relações entre as crianças, "as criancinhas têm todas as faculdades mais simples e mais aptas para receber os remédios que a misericórdia divina oferece para a cura das coisas humanas em estado tão deplorável" (Corazza, 2000, p.63).

Rezar, cantar, brincar, comer, ganhar roupas e cestinha[5]**: o corpo da infância nas vestes dos Projetos Sociais.**

Na medida em que vamos acessando o campo, vamos aprendendo com ele o movimento que as ruas se colocam em dias de semana e finais de semana. Nos fins de semana as ruas são repletas de crianças brincando, já nos dias de semana torna-se mais difícil encontrar as crianças pelas ruas. Uma parcela importante delas cumpre uma agenda diária que as retiram de circulação desse espaço. Compromissos que se dividem entre Creche, escola e projetos sociais.

Ir para o projeto, escola ou creche na comunidade passa a ser quase que um fato natural para as crianças e adolescentes. Se não fosse pela falta de vagas existentes para atender a demanda, certamente a maioria das crianças e adolescentes estariam matriculados em alguns desses espaços. Espaços esses concebidos como essenciais em comunidades consideradas de risco e vulnerabilidade como é o caso da Chico Mendes.

Os projetos sociais ganham dimensão especial nas vozes e nas dinâmicas das crianças da comunidade. Para muitos adultos essa ação se configura como uma opção de retirar as crianças das ruas e assim protegê-las do perigo. Pelas suas narrativas acessamos o que fazem, o que aprendem nesses espaços que tem se configurado como um instrumento de governamento sobre os seus corpos.

> Maria Eduarda e Isabelle ao verem o caderno de campo pedem para fazer um desenho. As meninas sentam na calçada uma do lado da outra para fazerem seus registros. Maria Eduarda é a primeira a registrar e escreve: ***"Maria paz e amo"*** e na sequência ***"Isabelle paz e amo".*** Depois de finalizada as frases ela lê o que escreveu. Numa explicação sobre o que significa a sua escrita a menina responde que *é para as pessoas terem paz na vida e amor no coração.* Juntamente com a frase, a menina faz um desenho bastante elaborado e explica que *é um caminho que precisa passar para encontrar um envelope com uma carta. Dentro da carta tem um segredo escrito.* Quando revelado o segredo a menina declama uma poesia por ela inventada que fala de flor, amor e paz. Diz que essas coisas ela aprende no projeto social que frequenta nos sábados a tarde. Os significados do projeto para as meninas versam sobre o seu corpo de maneiras diversas. A Isabelle diz que lá *eu rezo, canto, brinco, como, ganho roupa e cestinha. (Caderno de Campo 27 de julho de 2015)*

Com a construção da lei 8.069 de 13 de Julho de 1990 que regulamenta o Estatuto da Criança e Adolescente, foi instituído no Brasil, por meio do discurso jurídico-normativo o Princípio da Prioridade Absoluta que visa garantir as crianças e adolescentes a política de Proteção

[5] Cestinha nesse contexto representa uma cesta de alimentos.

integral, caracterizando-se como um expressivo avanço nas políticas de atenção à infância, se considerarmos o antigo Código de Menores (1927 e 1979).
A garantia a prioridade absoluta tem desencadeado ações na direção de projetos assistenciais de atendimento a infância sob discursos pedagógicos que se fixam na construção de "uma criança cidadã, uma infância compreendida como sujeito de direitos" (Lima, 2011, p.121). A questão aqui a ser colocada é que a lei fundamenta-se em ideais modernos das Ciências Humanas que veiculou ao longo do tempo as suas descobertas e conhecimentos que "nos trouxeram um amplo corpo de teorizações que - através da linguagem da ciência, mais especialmente - pretendeu se constituir como verdade para explicar *quem* e como *eram* (ou deveriam ser) os sujeitos infantis" (Bujes, 2005, pp. 188-189). Sendo assim, esses projetos tendem a se colocar como práticas de assistencialismo e educabilidade onde as crianças precisam ser socorridas e transformadas, numa perspectiva do *dever ser*. Nas vozes das crianças percebemos que as mesmas vão sendo socorridas, seja no governo da sua subjetividade ou na relação com a sua *carência material*.

Mãos para o alto novinha: o corpo da criança no embalo da musicalidade

O tempo dessa pesquisa pelas ruas foi embalado por muitos sons. Sons de pássaros, sons de carros, sons do helicóptero da polícia, sons de foguete, sons de tiros, sons de músicas... Entre os sons, as músicas se colocam como referências importantes para essa escuta. Músicas captadas pelos ouvidos, mas que vibram pelo corpo todo provocando ruídos nos modos de compreender a vida. Músicas que se revelam como instrumentos de poder sobre as crianças, onde as mesmas cantam as composições, repetindo modos de ser e estar no mundo dando o tom para as suas próprias vidas.
Os gêneros tocados ecoam as vozes de cantoras e cantores sertanejos, gospel, pagode e funk. Músicas que na composição polifônica se arranjam por estilos diferentes, mas se mostram análogas diante da proposta de governamento sobre os corpos. Músicas que ditam em seus ritmos formas de lidar com o corpo. Músicas que pelas ruas vão de carona nos aparelhos celulares, nos carros, nos bares, nas igrejas, nas casas, nos parques e chegam para todos e todas sem distinção. As escolhas musicais que dissolvem-se ao ar, imprimem marcas na sonoridade das vozes de cada um e de cada uma que habitam esse lugar traçando os caminhos da sua própria subjetividade.

> (...) O espaço do parque da Chico Mendes virou o espaço de sociabilidade da comunidade. Muita gente frequenta esse lugar. No campo de areia, homens (adultos e adolescentes) jogam futebol. Assistindo o jogo estavam outros homens, mulheres (adultas e adolescentes) e crianças. No parque muitas crianças brincam sob o olhar vigilante da comunidade. As adolescentes, muitas delas com 12 anos, desfilam seus corpos com roupas que marcam a erotização dos mesmos. Saias curtas, blusas curtas, maquiadas e cabelos bem feitos. Em mãos o celular que parece a extensão dos seus braços. Seus corpos parecem ser exibidos como troféus para os corpos que se colocam dentro do campo de futebol onde de certa forma se transformam nesse momento em corpo espetáculo. No ginásio que fica ao lado do campo acontece um baile funk onde crianças, adolescentes e adultos dançam o ritmo de maneira que seus corpos provocam uma desenvoltura sensual. As adolescentes ensinam para as crianças as coreografias que em coro repetem a música. Poucos homens dançam, mas muitos assistem o espetáculo. (Caderno de Campo 20 de setembro de 2015)

Para refletir sobre esse registro, apresentamos na sequência a letra do funk cantado e dançado integralmente pelas crianças. A partir dele, é possível perceber que a sua composição, apesar de se apresentar como um movimento de contracultura, coloca-se como um potencial de afirmação e autoestima da periferia pela via musical (Rocha, Silva & Pereira, 2015) desencadeia um movimento captura da infância que se projeta sobre os modos de ser criança nesse contexto. Felipe (2006) nos apresenta o conceito de pedofilização que poderá nos ser útil para pensarmos na erotização do corpo da infância, aliado ao consumo e as contradições de cuidado frente as Redes de Proteção. Ao anunciar esse conceito, a autora adentra a possibilidade da violação dos direitos das crianças e adolescentes, estabelecidos na legislação atual do Brasil, assim como anuncia uma nova forma de violência sexual.

Bonde do Tigrão

Mãos para o alto novinha
Por quê ?
Porque hoje tu tá presa
Mãos para o alto novinha
Por quê ?
Porque hoje tu tá presa
E agora eu vou falar dos seus direitos.
Tu tem direito de sentar.
Tu tem o direito quicar.
Tu tem o direito de sentar.
De quicar de rebolar.
Você também tem o direito.
De ficar caladinha.
Fica caladinha.
Fica caladinha.
E agora desce...
Desce ai novinha...
Desce ai novinha...

A música vem se traduzindo na atualidade como um importante artefato na espetacularização da sexualidade indicando modos de ser, evidenciando inclusive formas de representar homens e mulheres. No "caso do *funk*, as letras se caracterizam pela referência explícita a práticas sexuais, sem rodeios ou sutilezas, remetendo a um mero exercício sexual" (Felipe, 2006, p. 218). Compra-se pela via musical aqui expressa a erotização e a banalização da figura feminina assim como o culto ao corpo novo. Mãos para o alto novinha sinaliza o tipo de mulher desejada, que deve cumprir em silêncio as ordens dadas pelo cantor. Tais ordens suscitam movimentos erotizados que se revelam numa suposta ingenuidade da menina que dança, onde a mesma precisa ser comandada. O misto de ingenuidade e sensualidade se entrelaçam desencadeando uma performance corporal legitimando discursos que se aproximam de um mercado de exploração sexual.

A entrada do século XX, com o acelerado processo tecnológico e novas imposições culturais, dita ao corpo um novo paradigma. Passamos a incorporá-lo como objeto de consumo, erotizado, que sofre com a ditadura da beleza, num infinito desejo de atraso do envelhecimento. O consumo desenfreado, também sugere que o corpo maduro não tenha a mesma valoração do corpo novo. O padrão exigido passa a representar à perspectiva de um corpo magro, branco, jovem e sensual desqualificando tudo aquilo que foge desse modelo, achando feio o que não é espelho.

Conclusão

Numa relação de poder, o corpo impõe resistência por formas e contornos diversos que extrapolam os ditos dos padrões da moral. São inventados e reinventados, são transgressores, fogem e se transformam em outros, criando linhas de fugas da regulação imposta. Ao mesmo tempo, as formas de controle sobre eles, também se renovam. Corpos se inventam a partir das circunstâncias culturais vividas. De um lado os corpos diferentes, desviantes que precisam ser corrigidos e do outro, corpos normais, comuns que são produzidos de forma arbitrária por artefatos e atitudes como sendo adequados e legítimos (Louro, 2004).

Polícia, evangelização, projetos sociais e musicalidade não se apresentam, nesse contexto, com significados isolados, mas interagem diretamente com o conceito de governamento e pedofilização que se colocam sobre o corpo das crianças como a produção de um produto que passa pela esfera da sua captura como uma "economia social". (Donzelot, 1980) Podemos pensar nessas linhas de força que estriam os corpos das crianças como a "polícia das famílias" (Donzelot, 1980) que se articula na contemporaneidade por vestes que vão significando o investimento sobre seus corpos na contenção de riscos e na produção de um corpo que possa ser útil a sociedade gerindo e regulando os seus fluxos.

Nessa configuração o conceito de Pedofilização inicialmente pensado pela erotização dos mesmos, numa captura do corpo novo, assenta-se no contexto de investigação aqui narrado também sob outro "plano de imanência" (Guatarri & Deleuze, 2010, p.25). O conceito vai reaprendendo o vivido e deslocando seu sentido inicial para zonas de vizinhanças que emergem, a partir da universalização da imagem da infância, o interesse pela captura, controle e governo dos mesmos.

Investe-se sobre o corpo novo da criança, na intenção de que essa possa suprir as faltas que recaem sobre o corpo adulto. Dessa forma, o corpo da infância é esculpido e subjetivado desde cedo pelos discursos diversos que visam a sua normatização diante do empreendedorismo necessário para a Ordem e o Progresso do país. Todas as qualidades de um adulto moralmente competente devem caber no corpo da criança para que desde cedo o caminho seja traçado sob o enfoque do dever ser investindo sobre si o cuidado e a proteção sob a égide de sua salvação.

No sobrevoo do que vivemos nessa etnografia, a pedofilização e o governamento são conceitos engendrados a partir das práticas sociais que se desenham sob a captura da infância e da normatização das suas condutas.

Referências

Bujes, M.I.E. (2005) Infância e Poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: M. V. Costa & M. I. E. Bujes, (Eds), *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.* (pp.179-198). Rio de Janeiro: DP&A.

Corazza, S.M. (2000). *História da infância sem fim*. Ijuí: Unijuí.

Deleuze, G. e Guatarri, F.(2010). Filosofia. IN: G. Deleuze, & F. Guatarri (Eds), *O que é a filosofia?,* (pp 21-136). São Paulo: Editora 34.

Donzelot, J. (1980). A polícia das Famílias. Rio de Janeiro: Edições Grall.

Emerson, R.M., Fretz, R. I. e Shaw, L.L. (2013). Notas de Campo na pesquisa etnográfica. *Tendências: Caderno de Ciências Sociais, 7,* 355-388. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/690-2345-1-PB%20(1).pdf

Felipe, J. (2006, jan-jun). Afinal, quem é mesmo o pedófilo? *Caderno Pagu,* (26), 201-223. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30391.pdf

Ferreira, M.M.M. (2010, jul-dez). "Ela é nossa prisioneira"! Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, *18* (2), 151-183. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932

Foucault, M. (995).O sujeito e o Poder. IN: H. Dreyfus, H. & P. Rabinow (Eds), *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. (pp. 231-249) Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2008). *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes.

Goellner, S.V. (2013). *A produção cultural do corpo*. IN: G.L. Louro, J. Felipe & S.V. Goellner, (Eds), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. (pp. 30-42). Petrópolis: Vozes.

Kramer, S. (2002, jul). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 41-59. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf

Lemos, F.C.S. (2015). A UNESCO e o governo da infância por meio do capital social: problematizando práticas de segurança. IN: H. Resende (Ed.), *Michel Foucault: O governo da Infância.* (pp 115-126). Belo Horizonte: Autêntica.

Lima, P. M. (2011). O governo da infância e a arte do cuidado de si. IN: A. M. Borges & I. B. Barbosa (Ed), *Cuidar da Educação, Cuidar da Vida*. (pp. 115-128). Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC.

Louro, G.L. (2004). U*m corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

Rocha, R. M.; Silva, J. C. & Pereira, S. L. (2015, dez). Imaginários de uma outra diáspora: consumo, urbanidade e acontecimentos pós-periféricos. *Galaxia* (30), 99-111. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/gal/n30/1982-2553-gal-30-0099.pdf

Scheinvar, E. (2015). "A aplicação do ECA tem se desviado da sua proposta original": Estado de Direito e Formação discursiva no campo da criança e do adolescente. IN: H. Resende (Ed.), *Michel Foucault: O governo da Infância.* (pp 103-114). Belo Horizonte: Autêntica.

Silveira, D.S. (2015). Governamentabilidades, saberes e políticas na área de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente. IN: H. Resende (Ed.), *Michel Foucault: O governo da Infância.* (pp 57-84). Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, C.L e FRAGA, A. B. (2003, mai-ago). Pedagogia dos Corpos Retos: morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. *Pro-Posições. 14* (2). Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/41-dossie-soa-rescl_etal.pdf

MULTI-IDADES: EXPERIÊNCIAS DE INTERAGIR, BRINCAR E PRODUZIR CULTURAS ENTRE CRIANÇAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

Jucemara Antunes[1]
Maria Talita Fleig[2]
Daliana Loffler[3]

Resumo

Este estudo sintetiza uma pesquisa em andamento na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria e objetiva compartilhar experiências docentes em turmas de multi-idades, em 2015, buscando compreender as interações entre crianças de diferentes idades, suas formas de brincar, aprender e produzir culturas. A metodologia está ancorada na perspectiva da investigação participativa com crianças, como instrumentos utilizou-se a observação participante e o diário de campo. Como *lócus* da pesquisa, optou-se pelas turmas organizadas com crianças de 2 a 4 anos de idade, 3 a 5 anos de idade, e 4 a 5 anos de idade. Como resultados parciais, as experiências de interagir, brincar e aprender entre as crianças são ricas, envolvendo situações nas quais as crianças maiores desafiam as crianças menores. Da mesma forma as crianças maiores são desafiadas, o que influi na sua autoestima, pois sentem-se também "responsáveis" pelas menores, bem como influenciadoras no desenvolvimento dos mesmos. As experiências são desafiadoras tanto para as crianças, quanto para os professores, pois as crianças a partir da interação entre várias faixas etárias tem maiores possibilidades de desenvolvimento e aprendizagens e aos professores a demanda observação, reflexão, dinamicidade na organização e proposição de tempos e espaços para as interações, as brincadeiras e as culturas infantis emergirem.

Palavras-chave

Educação Infantil; Multi-idades; Interações; Brincadeiras; Culturas infantis.

[1] UEIIA/UFSM, Brasil. jucemaraantunes@gmail.com

[2]UEIIA/UFSM, Brasil. talitafleig@hotmail.com

[3]UEIIA/UFSM, Brasil. dalianaufsm@yahoo.com.br

Introdução

A educação do olhar e da escuta nos instiga a registrar as vivências no cotidiano, com contornos, movimentos, sons, formas e matizes que surgem e nos conduzem para além do previsível. Nessa dinâmica percebemos que as crianças são criativas e inventivas, encontram um jeito diferente de brincar e de interagir, e nos convidam à reflexão, dando visibilidade à nossa intencionalidade pedagógica.

Este estudo faz parte de uma pesquisa que desenvolvemos na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria (UEIIA/UFSM), e objetiva compartilhar algumas experiências docentes em turmas de multi-idades, durante o ano de 2015, para compreendermos as interações entre crianças de diferentes idades, suas formas de brincar, aprender e produzir culturas.

Os agrupamentos multietários configuram-se em uma organização alternativa das turmas na educação infantil. São experiências relevantes que divergem "de uma prática enraizada e naturalizada na maioria das escolas de educação infantil, que é a formação de grupos de crianças segundo critério etário" (Mata, 2015, p.37), e provocam mudanças no sentido e no significado da organização das turmas, sejam estas formadas por crianças com maior ou menor diferença entre idades.

Esse percurso começou a ser trilhado na UEIIA, em 2008, quando se constituiu a primeira turma multi-idade. Ao longo desse processo formativo dos professores, estagiários e funcionários da unidade surgiram novas discussões e estudos que desencadearam diferentes maneiras de organização das turmas, de acordo com as demandas das crianças e do grupo de professores.

Em 2015, ingressamos como professoras efetivas na Unidade, e com o desafio de pensar nas demandas coletivas das crianças e nas suas especificidades, seus interesses, curiosidades, para organizar propostas que possibilitassem às crianças vivências com colegas de idades diferentes. Esse processo de aprender ser professora e pesquisadora em turmas multi-idade é contínuo e reflexivo, exige desenvolvimento pessoal e profissional, comprometimento para assumir e construir uma proposta alternativa "na relação com os outros, com base em valores escolhidos, partilhados e elaborados em conjunto. Significa viver em permanente estado de investigação" (Rinaldi, 2015, p.248).

As turmas organizadas com crianças de 2 a 4 anos, 3 a 5 anos, e 4 a 5 anos de idade constituíram-se no nosso *lócus* da pesquisa, ancorada na perspectiva da investigação participativa com crianças, por meio da observação participante e o diário de campo, instrumentos utilizados para a coleta dos dados. As brincadeiras iniciadas espontaneamente pelas crianças, a partir das explorações e organização dos diferentes materiais e espaços disponibilizados intencionalmente, constituem-se em nosso foco nas observações, considerando o envolvimento das crianças, suas maneiras de interagir, brincar, expressar e comunicar.

Trabalhar com turmas multi-idade na educação infantil é, além de um desafio, uma aposta; aposta no corpo docente, na organização da escola, mas principalmente nas crianças. Diariamente apostamos no potencial das crianças ao realizarmos uma escuta atenta aos seus desejos e necessidades. É deste processo de escuta, que nem sempre é fácil, quando se tem um agrupamento completamente heterogêneo, com diferentes formas de expressão, que não só a oralidade, que emergem as reflexões desenvolvidas neste trabalho.

Não dá para ser professora e pesquisadora em turmas de multi-idade sem ouvir as crianças e sem acreditar no potencial de participação que elas têm, potencial este, que procuramos evidenciar ao apostarmos em uma proposta metodológica de investigação participativa. Ouvir as crianças nas pesquisas requer um aparato metodológico que dê conta das especificidades desses sujeitos de pesquisa, cuidados desde o planejamento da pesquisa, a entrada no campo, os registros das informações e o tratamento dos dados, assegurando o respeito às crianças são dimensões do que Gabarrón (2008) denomina como investigação participativa.

Na tentativa de conceituar o termo, Gabarrón (2008) diz que a investigação participativa se configura como um nome genérico, uma vez que existem modalidades diversas e com nomes distintos, que são desenvolvidas em diferentes lugares. Porém, "a pesar de su diversidade, essas modalidades generalmente comparten algunos princípios filosóficos y teóricos básicos, por lo cual a essas modalidades y a esos princípios les estamos llamando participativistas" (p.3-4).

Tais princípios são compreendidos como pilares epistemológicos que constituem a identidade das metodologias participativas. O primeiro princípio faz referência ao fato de se ter como ponto de partida o sujeito e a sua realidade bem como a percepção e interpretação que o sujeito tem da sua realidade; o autor provoca uma discussão sobre a infância como um objeto colonizado pelo adulto, e aponta como questão central deste princípio; olhar a infância por ela mesma e não mais centrada no adulto, o que implica em uma das formas mais autênticas de participação, a tomada de decisões. O segundo princípio, está pautado em pressupostos freirianos e diz respeito à interação entre sujeito-sujeito em situação de diálogo horizontal. Neste caso, o diálogo entre e com as crianças possibilita a reflexão crítica sobre a realidade, configurando-se um dos pressupostos epistemológicos mais importantes que demarcam uma nova forma de compreender a relação sujeito-objeto, pois neste modelo as crianças deixam de ser objeto observado, explicado ou interpretado para ser sujeito que participa; são as crianças que observam, descrevem, interpretam e explicam a realidade; neste caso o adulto aparece como um facilitador dos processos de participação.

Para Fortunati (2014), é fundamental disponibilizar diferentes opções de materiais, em um ambiente planejado intencionalmente, para que as crianças possam explorar e construir possibilidades para as brincadeiras, escolhendo e organizando-se com autonomia, e o professor como observador e orientador da ação que é educativa, no contexto das interações e brincadeiras.

> Projetar a ação educativa a partir da organização de oportunidades representa para os adultos deslocar a atenção sobre o que as crianças sabem fazer para a maneira como as crianças desenvolvem suas experiências. Isso traz para o cenário um educador muito especial, um pesquisador, uma pessoa que consegue conviver com a incerteza, [...] concentrando-se nos processos da experiência e não dos resultados, e mantendo no trabalho o prazer de espanto e da maravilha. (Fortunati, 2014, p.23).

Nessa perspectiva, estamos construindo referenciais teóricos e metodológicos acerca do nossa função de professora e pesquisadora no contexto das multi-idades. Considerando e apostando nesse desafio, entendemos que o nosso compromisso é oferecer recursos, apoiar e acompanhar as interações infantis, pois estamos longe de ser o centro do processo educativo. Para isso, temos registrado, por meio de reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida e de imagens em foto e vídeo, as experiências de interagir e brincar das crianças, material utilizado para as analises desenvolvidas na sequência, que evidencia o quanto as crianças são ativas no cotidiano da escola e participativas das propostas organizadas por elas mesmas ou sugeridas pelos adultos.

Buscamos, nos conceitos antropológicos e sociológicos que historicamente foram elaborados acerca da cultura, aproximações que possibilitam compreender os estudos atuais das culturas infantis, considerando as crianças, como grupo geracional, que estão inseridas numa organização social que produz cultura. Essa perspectiva referencia nossas práticas docentes e investigativas e são apresentadas a seguir.

Conceitos de cultura e culturas infantis

Falar em cultura é falar em um conceito antropológico que vem sendo historicamente construído e (re) construído pelas diferentes áreas do conhecimento. Laraia (1986) evidencia este processo ao mencionar que no final do século XVIII o termo germânico *kultur* e o termo francês *civilization* eram utilizados para representar todos os aspectos espirituais e as realizações materiais de um povo, respectivamente. Ideias que foram sistematizadas por Edward Tylor (1832 - 1917) no vocábulo inglês *culture*, abrangendo então em uma só palavra "[...] todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição a ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos" (Laraia, 1986, p. 25).

De uma compreensão enquanto um fenômeno natural para um fenômeno social, Como reação ao evolucionismo, a antropologia cultural defende uma ciência interpretativa, na qual todos os elementos relacionados a cultura precisam ser analisados, Geertz (2003) entende a cultura como uma trama de significados, os quais foram criados pelo homem, sujeito este que inserido num contexto diversificado (social-politico-econômico-religioso...), se constitui único naquilo que lhe aproxima ou não de outros sujeitos, porém é sempre incompleto, se constituindo e constituindo cultura através das relações que estabelece no meio.

O autor ainda defende a necessidade de conhecer a cultura do outro, evidenciando assim, que a conduta humana é vista como uma ação simbólica, e que, portanto cada grupo social possui a sua trama de significados (Geertz, 2003). É desta compreensão que partimos para entender as crianças, como um grupo geracional, inserido numa organização social que produz cultura.

Falar em culturas infantis ainda causa na sociedade adulta curiosidade, assombro e dúvidas sobre a capacidade de as crianças de fato produzirem cultura. Reconhecemos que cultura é um processo dinâmico, entendida como um conjunto de significações comunicadas pelos indivíduos de um dado grupo através da interação com outro (Cuche, 2002). Essa compreensão implica em não depreciar aquilo que é diferente dos padrões culturais do grupo ao qual pertenço, do mesmo modo, não desrespeitar as variações que possam vir a acontecer dentro do mesmo grupo cultural.

Entendemos que a sociedade é composta por uma continuidade de relações, não sendo estruturada e pronta para ser simplesmente reproduzida. Nessa perspectiva, as pessoas, e principalmente as crianças, são vistas como atores sociais que criam e (re) criam o seu meio social, significando-o e estabelecendo sentido para o que fazem, passando assim de uma condição de sujeitos passivos para uma condição de sujeitos ativos. A cultura, então, é construída socialmente através das relações desiguais entre os sujeitos, pois à medida que atuam em grupos ou isolados (re) significam o que é cultural, criando assim as singularidades culturais que possibilitam diferentes modos de ser e agir em sociedade.

A criança que faz parte de uma sociedade assim compreendida também é entendida como atuante. Ao ser, estar e agir dos seus diferentes modos no ambiente ao qual pertence ela é reconhecida como agente produtora de cultura. Não a cultura do adulto, que permeia as relações entre “gente grande”, mas uma cultura diferente, própria da infância. A cultura infantil é caracterizada por James, Janks e Prout (1998) como um local transitório, um contexto instável dentro do qual as crianças integram, criam, (re) criam e compartilham suas experiências sociais.

> As crianças (uma de quatro anos e uma que iria completar seis nos próximos dias) brincavam de salão de beleza, ao mesmo tempo em que circulavam pelo tatame, nas peças de madeira e nas mesas com os jogos de encaixe. Tinham a sua disposição cadeiras em frente ao espelho e próximo a elas, na bancada de madeira, materiais de salão de beleza, como secador de cabelo, escovas, pentes e um borrifador de água. Uma das crianças comentou que iria me perguntar se teria amarradores. Uma colega do lado

> perguntou o que seriam os amarradores, e a menina respondeu: E*sses assim, ó*! Apontando para o seu cabelo, mostrou o que eu conheço por rabicó. A outra menina alisou o cabelo da colega e disse que isso não poderia ser um amarrador pois era um rabicó. A dona do amarrador contestou que poderia sim, afinal serve para amarrar (Diário de campo, 2015).

O fragmento exposto evidencia o quanto as crianças ampliam os seus referenciais culturais na interação com as outras crianças e o quanto isso pode ser potencializado se estamos atentas a estes momentos. Naquela ocasião, um grupo de crianças envolveu-se em pesquisar diferentes formas de arrumar os cabelos, bem como os materiais utilizados para esse fim; descobriram também que além de amarrador e rabicó, este objeto era chamado, pelas famílias de borrachinha ou chuquinha, entre outros nomes.

No momento em que essas crianças começam a frequentar a escola, deparam-se com outras crianças que compartilham de outros padrões culturais, não mais ou menos importantes que os seus, mas diferentes. São nos momentos de socialização, envolvendo acordos e desacordos que as trocas acontecem e o que era significativo para um grupo de crianças, passa a ser para as demais crianças da escola, ou seja, elas compartilham e constroem novos significados para as suas atividades. Desse modo (re) elaborando a sua cultura entre elas mesmas e os outros - crianças e adultos.

Delgado (2006) ao discutir sobre as culturas infantis, ancorada nos Estudos da Infância e da Sociologia Interpretativa pontua que, embora as ações sejam espontâneas, as crianças "[...] não produzem culturas no vazio social, assim como não têm uma completa autonomia no processo de socialização motivo pelo qual é possível falar sobre uma autonomia relativa das culturas infantis" (Delgado, 2006, p. 94).

> Isto significa que as respostas e reações das crianças, os jogos de faz-de-conta, as brincadeiras e interpretações que fazem da sua realidade, são um produto das interações com os adultos e outras crianças. Logo é preciso considerar as condições sociais nas quais vivem, com quem interagem e como produzem sentidos sobre o que fazem. É por isto que não é suficiente afirmar que as crianças são atores sociais, ou que a infância é uma construção social, se não considerarmos suas posições específicas na estrutura social. (Delgado, 2006, p. 94).

Corroborando com a ideia da autora, que evidencia o quanto as relações estabelecidas no contexto em que as crianças estão influenciam na produção da sua cultura, apresentamos a ideia de cultura infantil geracional (James, Janks e Prout, 1998). Nessa concepção os elementos culturais da infância passam de uma geração para outra, onde os mais novos aprendem a partir da escuta ou da observação dos mais velhos agindo no mundo, e em um momento oportuno utilizam-se desse aprendizado.

Experiências de interagir, brincar e produzir culturas entre crianças

Partindo das explanações apresentadas anteriormente acerca dos conceitos de cultura e culturas infantis, buscamos refleti-las no contexto das turmas de multi-idade dando ênfase às experiências de brincar e interagir. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIS (BRASIL, 2010), ratificam o valor das interações e das brincadeiras na organização do cotidiano da Educação Infantil, devendo estas, serem os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular.

Tendo como documento basilar da Proposta Pedagógica na UEIIA as DCNEIs, consideramos o brincar como o principal modo de expressão das crianças, como possibilidade de interação entre os seus pares e de produzir cultura. Assim, a organização das brincadeiras,

em que as crianças maiores e menores se empenham mutuamente auxiliando umas as outras, delimitando e estabelecendo papéis/personagens democraticamente entre elas, são movimentos contínuos observados nas turmas de multi-idade com maior ênfase no cotidiano da Unidade rompendo com a idade cronológica, na qual

> Nossas habilidades, valores e aptidões não podem ser previamente concebidos, cabendo assim, à educação infantil ser um espaço de relações sociais diversas, heterogêneas, previstas e imprevistas. Crianças e professoras não somente constroem formas para a satisfação de suas necessidades, como também criam novas necessidades, transformando e sendo transformados neste movimento, assim como produzem história e são produzidos por ela, constroem culturas e são por elas constituídos (Prado, 2015, p. 28).

As culturas infantis emergem, no convívio entre as crianças de diferentes idades, dos quais participam cotidianamente, nas interações as crianças [re] criam suas brincadeiras de modos diferenciados, realizando-as comumente. Ao brincar as crianças fantasiam formas de agir no mundo, individualmente e em grupo, em que a fantasia e a realidade se misturam, à curiosidade e às descobertas.

Conceber as crianças como sujeitos que interagem com o mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade vivenciada por elas, constituem como as culturas da infância que exprimem a cultura em que se inserem "[...] mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo." (Sarmento, 2004, p.12). Como por exemplo,

> A forma de acalanto quando um dos colegas está chorando. O cuidar do outro são atitudes que cada criança aprende, conforme participa de práticas de cuidado culturalmente instituídas e transmitidas de geração a geração e passam a ser (re) criadas pelas crianças nas diversas situações do cotidiano na Turma Laranja constituída por crianças de dois a quatro anos de idade. (Diário de Campo, 2015).

Para Sarmento esse entendimento constitui-se como a

> [...] a capacidade das crianças em construírem de formas sistematiza modos de significação do mundo e de ação intencional que são distintos dos modos adultos de significação e ação. A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantil são produzidas numa relação de interdependência com culturas societais atravessadas por relações de classe, de gênero [...] (2002, p. 3-4)

A capacidade das crianças em construírem modos distintos de significação do mundo de forma sistematizada diferente do mundo dos adultos, ratificada acima por Sarmento, ou seja, elas não imitam os adultos, mas sim [re] criam maneiras e formas que são lhes são peculiares nas diversas situações como observado em uma proposta integrada entre as professoras da Turma Laranja e as professoras Atelieristas da Unidade.

> Diversos materiais disponíveis [gelo, água, gesso, tintas, cola, serragem, isopor, pedras, pinhas, etc.] e diversificados suportes [folhas, papel pardo, bacias, plástico bolha, pratos plásticos, papelão, etc.] as crianças os explorarem. A partir dos espaços e materiais

> disponíveis as crianças se auto-organizaram para a produção de uma culinária, cada uma delas acrescentava os ingredientes participando da brincadeira. As crianças buscavam os "ingredientes" colocando-os na bacia, mexendo-os com os utensílios ou com as mãos. Durante essa ação dialogavam entre elas [...] (Diário de Campo, 2015)

A forma como as crianças, tiveram autonomia para se auto-organizarem e criar uma brincadeira foi distinta dessa turma, as crianças se organizaram em grupo estabelecendo papéis entre elas, e permaneceram um longo tempo juntas conversando, compartilhando e criando. O processo de produção de uma culinária, brincadeira denominada por eles, foi permeada por um modo imaginário de agir no mundo que é específico das crianças. Para tanto, é necessário enquanto professores possibilitarmos as crianças espaços e tempos para que elas possam criar e produzir culturas, tanto sozinhas como com seus pares. Corroborando, ainda, é importante considerar realizar a escuta das crianças de forma simultaneamente e analítica, nas suas formas de interagir, interpretar o mundo e produzir cultura, considerando nesse contexto a formas de agrupamentos multi-etários na qual,

> A sociabilidade não é dada pela natureza, ela é um produto da cultura, uma elaboração individual e coletiva dos comportamentos e atitudes, uma mediação entre a expressão e o pertencimento, pois ao mesmo tempo em que se manifestam culturalmente, as crianças também constroem seu pertencimento e incorporam valores de seu posicionamento na hierarquia social, se identificam e se diferenciam em relação aos outros (que podem ser seus semelhantes, diferentes, iguais ou desiguais). (Prado, 2015, p. 61).

Acreditamos que as experiências em turmas de multi-idades são desafiadoras tanto para as crianças, quanto para nós, professoras. Às crianças, o convívio multi-etário, amplia as oportunidades de exploração, de descobertas e de ações mais elaboradas, de cooperação de conhecerem-se, de se imitarem e de transformarem, sejam elas maiores ou menores, pois quando criam vínculos de confiança e afeto elas se permitem mais, experimentam e aceitam o convite às aventuras e às brincadeiras. A nós, professoras, o desafio refere-se à observação, à reflexão e à dinamicidade na organização e proposição de momentos, de materiais, de espaços e de tempos para as interações, as brincadeiras e as culturas infantis emergirem.

> Hoje estava quente, e as crianças pediram para levar baldes de água para brincar na pracinha. Um grupo de crianças, as maiores da turma Vermelha, decidiu colocar areia dentro dos baldes de diferentes tamanhos, mexer a misturas e colocar outros objetos. Quando perceberam que as crianças menores tinham virado toda a água dos baldes na areia, e que estas falavam que a água tinha acabado, e que iriam buscar mais, os maiores decidiram “imitar”, colocando a mistura na areia. E depois todas as crianças envolvidas na brincadeira foram buscar mais água, e continuaram a colocar água na areia, de diferentes maneiras e com diversos utensílios: copinhos, pazinhas, conchas. (Diário de Campo, 2015).

Nos relatos que selecionados evidenciamos que as crianças se observam, partilham suas ideias e sentimentos, e isso gera a necessidade de estudar os processos de iniciativa, permanência, colaboração e organização nas brincadeiras, e oportunizar contextos diversificados e significativos para que possam ampliar e qualificar as interações infantis. Nessa

perspectiva, Verba & Isambert (1998) investigaram as relações entre as crianças maiores e menores e o prestígio que aquelas têm no grupo, e as possibilidade de contribuir no desenvolvimento cognitivo das crianças menores. As autoras concluem que há contribuições construtivas nas interações sociais em contextos multi-etários, mas com certas condições.

Considerações finais

Como resultados parciais, podemos afirmar que as experiências de interagir, brincar e aprender entre as crianças são muito ricas e envolvem situações nas quais as crianças maiores desafiam as crianças menores. Da mesma forma as crianças maiores são desafiadas, o que influi na sua auto estima, pois sentem-se também "responsáveis" pelas menores, bem como influenciadoras no desenvolvimento dos mesmos. Já as menores se desafiam no sentido de estabelecer uma relação de confiança para com as maiores, desenvolvendo fortes vínculo de afeto e segurança com esse grupo.

Destacamos que os processos de compartilhamento entre crianças de diferentes idades potencializa a construção da sua autonomia e da dimensão coletiva do grupo, ao valorizar as singularidades e a complexidade social em que vivem as crianças, ampliando seus referenciais culturais.

A oferta intencional e a escolha entre diferentes materiais e espaços criam possibilidades de interações e potencializam as brincadeiras entre as crianças, e nessa dinâmica de exploração e descobertas que as crianças compartilham e reinventam, em contextos que deixam de ser convencionais para permitirem a emergência das culturas infantis.

Sarmento (2002) ressalta sobre a importância de articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na construção do saber crianças como protagonistas, como um modo de construir novos espaços educativos que reinventam a escola pública em um lugar onde as crianças se constituem pela ação cultural de seres dotados de direitos e participação cidadã no espaço coletivo.

As interações que as crianças estabelecem umas com as outras são os elementos fundamentais para promoção de contextos que educam e desafiam, o que acontece quando as crianças imitam umas as outras, divergem e discutem suas ideias, compartilham os brinquedos e negociam, combinam o que fazer, criam enredos e improvisam falas. Para nós, professoras, a experiência em turmas multi-idades requer um olhar e escuta que sejam balizadores de propostas significativas para o grupo e também para cada criança, conforme suas especificidades. Reafirmamos que esse processo de investigar nossa prática, por meio da escuta, registro e documentação, está ancorado na aposta que fazemos no potencial das crianças, que é exigente e nem sempre fácil, quando se tem um agrupamento completamente heterogêneo. Nesse sentido, se configura como uma ruptura "na regulamentação de uma única temporalidade e espacialidade da infância e das formas como [...] as crianças devem estabelecer suas relações" (Prado, 2015, p.13).

Acreditamos que as experiências em turmas de multi-idades constituem-se em alternativa para se repensar os sentidos e significados elaborados acerca do envolvimento das crianças pequenas e grandes, suas maneiras de interagir, expressar e comunicar e a maneira como organização os agrupamentos na educação infantil. Ou seja, consideramos como uma possibilidade de construção de espaços privilegiados do protagonismo infantil em que as crianças são sujeitos de direitos que se constituem pela ação cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Secretaria Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.

Cohn. C. (2005). *Antropologia da criança.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC.

Delgado. A. C. C. (2006). Culturas infantis, tensões e negociações entre adultos e crianças numa creche domiciliar. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 82-102.

Diário de Campo. (2015). *Registros das Turmas Laranja, Verde e Vermelha da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo*. UFSM, RS.

Fortunati, A. (2014). *A abordagem de San Miniato para a educação das crianças*. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato, Edizioni ETS.

Gabarrón, L. R. (2008,). Infancia e investigación participativa: teoría y experiencias. *Subje/Civitas Estudios interdisciplinarios sobre subjetividad y civilidad, 1*(1).

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (12a ed.). Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

James, A.; Jenks, C.; Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Mata, A. S. (2015). *Multi-idade na educação infantil*. Curitiba: Appris.

Prado, P. D. (2015). *Educação Infantil: contrariando as idades*. São Paulo: Képos.

Rinaldi, C. (2016). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender* (3a ed). São Paulo: Paz e Terra.

Sarmento, M. J. (2002). Imaginário e culturas da Infância. *Cadernos de Educação*, *12*(21).

SARMENTO, Manuel J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In Manuel Jacinto Sarmento & Ana Beatriz Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.

Verba, M. & Isambert, A. (1998). A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos "mais velhos" no interior do grupo. In A. Bondioli & S. Mantovani. (Org.). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 ano - uma abordagem reflexiva.* Porto Alegre: ArtMed.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E CURRÍCULO DIVERSIFICADO: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO AUTÔNOMA DA CRIANÇA*

Katia Regina Teixeira Vasconcellos[1]
Elisangela da Silva Bernado[2]

Resumo

O presente trabalho busca articular a compreensão de currículo como parte constitutiva de um projeto de educação e de sociedade em busca da construção da autonomia da criança e de uma escola de tempo integral. Apresentamos uma experiência curricular diferenciada em uma escola da rede pública municipal do município de Niterói/Rio de Janeiro – Brasil, onde as crianças do 1º ao 5º ano dos anos iniciais da educação básica são atendidas em tempo integral. Para a realização deste trabalho, utilizamos como referencial teórico autores da área de educação integral/tempo integral, tais como Coelho (2008) (2012) (2013), Cavaliere (2012) (2015), Menezes (2012), Sousa, Espírito Santo e Bernado (2015) e da área do currículo como Apple (2011) e Garcia (1995). Os resultados que ora apresentamos são parciais, foram divididos em questionários semiestruturados com questões abertas e fechadas abordando: formação e situação socioeconômica, e sua compreensão acerca de currículo, escola de tempo integral e aprendizagem dos alunos. Com estes pudemos apurar que os profissionais que trabalham nesta escola veem o currículo como uma das muitas ferramentas para traçar os meios de alcançar a aquisição de conhecimentos de mundo para o aluno. Também é perceptível a preocupação com a aprendizagem efetiva, prática e, do desenvolvimento de uma relação humana com laços afetivos que preparem este aluno para ser, estar e atuar de forma significativa no mundo.

Palavras-chave

Currículo. Escola de tempo integral. Construção da autonomia da criança.

[1]*Esta investigação é um braço da pesquisa "Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade", aprovada no edital Jovem Cientista do Nosso Estado de 2014 da FAPERJ, coordenado pela Profa. Dra. Elisangela da Silva Bernado.

Professora da Educação Básica da FME de Niterói. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIRIO. Email: katiaregi.76@gmail.com - Brasil

[2]Pós-Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (Bolsista PNPD/CAPES). Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ 2015-2017).E-mail: efelisberto@yahoo.com.br - Brasil

1 PENSANDO O CURRÍCULO NO BRASIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No Brasil, o debate sobre a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começa a espalhar-se, como efeito das metas nºs 2 e 3, contidas na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, mais especificamente nas estratégias para buscar o alcance das mesmas contidas no Plano Nacional de Educação 2014/2024, e, começam a fomentar debates ancorados por visões divergentes, para não dizer opostas. De um lado, a proposta do governo, com avaliações bianuais, conforme cita o texto do referido plano, de forma mais específica nos pontos 2.2 e 3.2.

Este debate nos parece estar de volta em uma nova roupagem. Em meados da década de 90, mais propriamente nos anos de 1995/1996, ocorreram intensas discussões acerca da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os chamados PCN's, que, em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, provocaram ondas de produções acadêmicas que buscavam entender e trazer para o centro do debate as questões pertinentes à implantação e avaliação de impactos de tal política.

Ocorre-nos uma questão fundamental: em tempos de terceira via e privatização do ensino público via parcerias com fundações e institutos para o desenvolvimento de materiais pedagógicos, em um momento de investimento nas negociações com empresas de apostilamento das escolas públicas, com a defesa de auxiliar e diminuir o fazer docente no seu espaço cotidiano, resta saber, quem e de que forma se dará esta organização desta base nacional comum curricular? Sobre estas "parcerias", Macedo (2014, p.1533) discute que:

> Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e "movimentos" como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos [...].

Estes institutos e organizações vêm tomando assento e dianteira em importantes discussões, principalmente no que tange o direcionamento da educação pública. Sob o argumento de "parcerias", tais grupos vêm apresentando pesquisas quantitativas, produzindo experiências de modelos educacionais bem sucedidos e "vendendo" um modelo de educação próspero.

Apple (2011, p. 65) aponta que ao ganho em implantar um currículo nacional, "Só teria sucesso se o trabalho de mudança fosse concebido e empreendido como uma grandiosa aventura de aprendizado cooperativo." Neste sentido, indagamos: Que saberes serão privilegiados e quais serão descartados? Como medir a importância do que se aprende na relação real, intencionada e ao mesmo tempo livre na construção do saber deste aluno? Como trabalhar na perspectiva das possibilidades emancipatórias em espaços mais específicos preconizada por Giroux (1986, p. 13).

É de suma importância que se tenha a clareza que o currículo carrega em si um projeto de educação e de sociedade e, a este projeto ele deve servir. Em contrapartida, ao se verificar nas comunidades acadêmicas a preocupação com o que pode vir (e com certeza, tem muita gente trabalhando para fazer a proposta acontecer), a BNCC com a preocupação em divulgar e ampliar o alcance da discussão, até que esta ecoe no chão da escola pública, trabalhamos na perspectiva, já descrita por Garcia (1995, p. 118), quando a autora coloca que um "Currículo emancipatório é o cimento sobre com que se constrói a democracia."

Concordamos com a fala, no sentido de buscar uma identidade de currículo é incompatível com a proposta de um currículo fechado, que pode se tornar mínimo em todos os sentidos. Na quantidade, na exigência, na orientação, na importância de tudo o que se ensina e como

se ensina na escola. É cruel, retrógrado e insuficiente pensar que mais do "menos" vai superar as desigualdades sociais, principalmente com pontos de partida tão variados, quanto o da história da educação no Brasil.

Estudiosos há muito já nos informam acerca da não neutralidade do currículo. Apple (2011, p.59) afirma que o currículo

> É sempre parte de uma visão seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

De outra forma, o currículo sendo constituído nesta relação piramidal, reproduz as marcas da sociedade excludente, que une os semelhantes e descarta os diferentes, sem buscar na análise, a descoberta de diferença como saberes que se complementam. Reproduzem uma escola e um cotidiano escolar onde cada um, aprende desde cedo qual é o seu lugar. Nesta perspectiva, temos os estudos sobre o tema de Bourdieu (2011), Apple (2011), entre outros autores.

Se realmente é proposta a qualidade da e na educação básica brasileira, urge então que façamos o movimento de desfragmentação da escola. Investimentos pesados têm sido feitos na direção das avaliações em larga escala, por exemplo, mas, quais esforços tem se levantado para avaliar as condições do docente que prepara estes alunos para estas avaliações? Qual a mensagem transmitida aos responsáveis e alunos sobre a educação integral em tempo integral (meta 6) e o direito de viver a escola na sua máxima potência, quando se determina quais os saberes entram e quais não precisam nem ser mencionados por tamanha desvalorização que se lhe embute?

Uma das possibilidades para avançar na proposta, segundo Moreira (2003, p. 30), é

> Em um primeiro momento, que os curriculistas atuem nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas e realizando estudos nas escolas que avaliem essa implementação. Proponho também que desenvolvam investigações da prática curricular, *com os que nela atuam,* de modo a subsidiar a formulação de políticas de currículo, favorecera renovação da prática e promover o avanço da teoria.

Ou seja, "seguir as pistas" explicitadas por Ginzburg (1989) e experienciar o dia-a-dia da escola e, deste contato e das percepções emanadas desta relação, repensar que currículo, ou melhor, que práticas curriculares são fundamentais para o avanço dos sujeitos alunos? Num segundo movimento, compreendemos a importância de disputar os espaços construtores e legitimadores das políticas públicas, sobretudo da construção dos documentos validadores e norteadores da educação pública.

Por fim, entendemos que uma Base Nacional Comum Curricular, da forma como até agora esta expressa no documento PNE 2014/2024, é um retrocesso aos anos de estudo e pesquisas que se debruçaram/debruçam com diligência para superar a prática de um currículo que norteava o aluno para o filtro social do lugar que lhe cabe.

Uma outra questão que não aprofundaremos neste artigo, mas que cabe chamar a atenção que é um dos pontos mais comuns de discussão entre a formação do professor de áreas específicas, os licenciados, é a manutenção da formação curricular, no modelo 3+1 (Gatti, Barreto & André, 2011). Essa lacuna na formação do professor de "disciplinas" corrobora para uma formação que de longe se aproxima da práxis de que a educação de fato necessita para que haja troca de saberes entre os envolvidos no processo educativo. O currículo das licenciaturas, expressa a marca contínua da hipervalorização do conhecimento, em detrimento à aplicabilidade prática do mesmo. De acordo com Silva (2010, p. 22):

> O currículo visto como acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de produção. Desde a sua gênese como macrocontexto de política curricular até sua transformação em microcontexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículos traços das disputas por predomínio cultural [...]

Este currículo das licenciaturas dificilmente está em consonância com a realidade cotidiana da sala de aula.

Em geral, o professor das licenciaturas difere do professor dos anos iniciais, na questão da prática. Não raro um profissional formado em nível médio, chegar à graduação em pedagogia, após algum tempo já de exercício efetivo da profissão, seja em escolas públicas, ou privadas. Segundo Gatti et al. (2011, p. 102),

> Conforme os dados apresentados no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009 (BRASIL, 2010b) últimos dados disponíveis, observa-se que a grande maioria das matrículas está nas instituições privadas e que o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores (licenciaturas e "bacharelados + licenciatura")é bem menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação .A maioria desses cursos (64%) está em universidades públicas ou privada se, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 68% das matrículas em licenciatura de pedagogia e 53% das matrículas nas demais licenciaturas. Outro dado a destacar é que, enquanto71% dos cursos de bacharelado são presenciais, 50% dos cursos de licenciatura são ofertados na modalidade a distância.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?

Destacamos a seguir, uma análise descritiva dos dados referentes a uma coleta de questionários aplicados a professores de uma escola de tempo integral, em busca da construção de um entendimento sobre a percepção de formação continuada dos docentes da referida escola e sua relação com o cotidiano escolar. Cabe esclarecer que pesquisa é um estudo de caso.

Compreendendo que nosso lócus de investigação é um espaço único e com características próprias de uma escola modelo e, que nosso objeto de pesquisa é o professor que desenvolve seu fazer profissional neste espaço diferenciado em diversos aspectos (horário, currículo, formação, planejamento, entre outros), destacamos a importância de apresentar nossa pesquisa baseada neste tipo de investigação. Nas palavras de Ponte (2006, p. 2), o estudo de caso é:

> É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

O lócus desta pesquisa se refere a uma escola de educação e(m) tempo integral, que foi inaugurada em março de 2014, no município de Niterói/RJ, com um olhar totalmente diversificado pela proposta praticada por outras escolas da mesma rede. Trata-se de uma experiência piloto, que nos fornece pistas para a compreensão de como a estruturação de

uma escola com uma grade curricular diferenciada pode fazer diferença, na aprendizagem do aluno. Entretanto, neste momento, gostaríamos de tratar as informações que foram colhidas dos docentes desta unidade escolar e oferecer dados aos leitores para que, em conjunto conosco, façam suas reflexões. A escola funciona em tempo integral das 8h às 17h para todos os 210 alunos e atende aos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental da educação básica. Ao todo são 8 turmas.

A forma de trabalho se dá de forma dinâmica. Todas as turmas participam de um rodízio pelas salas de aula que são classificadas em salas base e salas de conhecimentos específicos ou salas ambientes. A grade curricular é diversificada, oferecendo além dos componentes curriculares comuns, as seguintes áreas específicas: música, artes plásticas, artes cênicas/corpo e movimento, arte livre, oficina de produção textual, francês, educação, saúde e meio ambiente, educação física e direitos humanos.

Tabela 1 – Nova matriz curricular

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	C.H. SEMANAL	C. H. TOTAL
BASE NACIONAL COMUM	Atividades integradas ● Língua Portuguesa (6h) ● Matemática (6h) ● Ciências (2h) ● História / Geografia (2h)	16h	640h
	Programa de Consolidação das Aprendizagens	8h	320h
	Educação Física	2h	80h
	Arte ● Arte Plástica (1h) ● Arte cênica (1h) ● Música (1h)	3h	120h
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira (Francês)	1h	40h
	Arte Livre	1h	40h
	Produção Textual e Leitura	1h	40h

continua

Tabela 1 – Nova matriz curricular – continuação

PARTE DIVERSIFICADA	Educação, Saúde e Meio Ambiente	1h	40h
	Direitos Humanos e Cidadania	2h	80h
	Mídias e Novas Tecnologias	1h	40h
	TOTAIS	36h	144h

Fonte: Fundação Municipal de Educação de Niterói- Comissão Dacio Tavares Lôbo Junior

A pesquisa partiu da seguinte estratégia: enviamos um questionário com dados objetivos e dissertativos. Foi enviado um total de vinte (20) questionários para professores regentes, professores de apoio especializado (que atendem alunos com necessidades educacionais especiais) e professores de áreas específicas (música, francês, artes plásticas, educação física). Deste universo, retornaram respondidos catorze (14) questionários.

Sua organização foi composta em duas partes: a primeira trazia os dados demográficos: idade, gênero, formação (nível médio/normal, superior, normal/superior), e, a segunda parte abordava a avaliação dos profissionais quanto à satisfação: do local em que trabalha da carga horária semanal e do interesse em relação à formação continuada oferecida por cursos do governo (MEC, CAPES, PARFOR, PNAIC), por cursos oferecidos pela Fundação Municipal de Educação do Município de Niterói, RJ-Brasil, e pelo interesse do profissional em participar de formações continuadas em serviço.

Dos professores respondentes, três são do sexo masculino e onze do sexo feminino. Cinco encontram-se na faixa etária dos 20 aos 29 anos; quatro na faixa dos 30 aos 39, e, três na faixa etária dos 40 aos 49 anos e dois acima dos 50 anos de idade

Em relação à formação inicial, dois professores têm Ensino Médio/Normal (habilitação de professor das séries iniciais); dez têm Ensino Superior; e, dois professores têm Ensino Normal e Ensino Superior.

Quando questionados como descreveriam o grau de satisfação em relação a vários aspectos, onde zero significa nada satisfeito e dez totalmente satisfeito, obtivemos as seguintes respostas representadas na Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Grau de satisfação do professor em relação à(ao)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Local onde trabalha	-	-	1	-	-	-	1	4	2	6
Carga horária semanal	2	-	-	2	-	2	2	2		4
Trabalho Pedagógico desenvolvido		1				1	1	6	3	2
Incentivo da Rede Municipal de Educação para oferecer formação continuada	1	-	-	-	2	-	4	4	2	1

continua

Tabela 2 – Grau de satisfação do professor em relação à(ao) – continuação

Incentivo da Gestão da Escola para oferecer formação continuada	-	-	-	-	1	1	2	4	2	4
Seu interesse em participar de formações continuadas em serviço	-	-	-	-	-	-	3	2	2	7

Fonte: A autora (2016)

Observando os dados, vemos que o interesse do professor em participar de formações continuadas é o item que alcança as maiores notas em termos de satisfação. O local onde trabalha também apresenta uma aceitação bem alta, podemos inferir que, o fato do professor regente e professor de apoio especializado permanecerem na mesma escola o dia todo, possa ser um indicativo de satisfação. Em relação às questões sobre incentivo para participar de formações continuadas, vemos que, o incentivo maior é de iniciativa da gestão da unidade escolar e, na avaliação dos professores, ocorre com menos frequência por parte da Fundação Municipal de Educação.

Quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido, percebemos que a grande maioria dos professores está satisfeito com a forma de trabalho proposta pela escola. O fato de termos obtido metade das devolutivas dos questionários também é um dado que revela que, em muitos casos o professor tem acesso a internet em seu local de trabalho não tendo, porém, tempo para usar as ferramentas tecnológicas para, por exemplo, responder esta pesquisa. Um segundo dado diz respeito há alguns profissionais que não dispõe de acesso a internet em suas residências. Estes fatos nos levam a considerar as políticas públicas para efetivamente conectar o professor as redes globais de informação, via internet. Algumas iniciativas de municípios e estados forneceram notebooks para seus docentes, mas sem acesso a rede, nada é garantido, inclusive a participação em cursos on line para formação continuada.

Outra questão interessante foi quando questionados sobre como descreveriam a formação profissional hoje, tendo que marcar: Totalmente Suficiente, Suficiente e Insuficiente. Apenas um professor respondeu suficiente e os demais (treze professores) responderam como uma formação insuficiente. Algumas das justificativas trazidas foram:

> Hoje em dia, está muito difícil estabelecer uma parceria com as famílias. Os pais acham que nós temos que resolver todos os problemas que as crianças tem. A cobrança é toda em cima dos professores. Aí em pergunto: que formação que dá conta disso? São

> os pais que precisam de umas formações continuadas! (Professor 9, em entrevista às autoras)

Outro professor já traz uma fala interessante sobre a insuficiência da formação inicial:

> A formação que a faculdade nos dá é totalmente teórica. Não nos faz pensar em como construiremos objetos e outras formas para fazer, por exemplo, o aluno aprender a ler. É importante conhecer as teorias. Mas elas não são suficientes para o dia a dia. Na hora de enfrentar o desafio de construir conhecimentos (e não decorebas) com os pequenos. (Professor 3, em entrevista às autoras)

Essa visão da importância de se construir os saberes de forma concreta e que faça sentido na vida do educando é um indicativo de um profissional que sabe que ainda não está totalmente formado, mas que percebe que formações e trocas de experiências, podem ajudar na mudança e nas melhorias de sua prática.

Outro bloco de questões pedia que fossem citadas os cinco (5) fatores externos que prejudicam o desenvolvimento do trabalho pedagógico e as cinco (5) ferramentas (técnicas) fundamentais que podem melhorar o trabalho em sala de aula. Estas questões eram abertas e apareceram as seguintes respostas:

Em relação aos fatores que prejudicam o trabalho pedagógico, os professores apontaram: a falta de interesse dos responsáveis; absenteísmo de outros profissionais; pouca participação da família; aumento de demandas de trabalho; entre outros fatores.

Em relação às ferramentas que melhoram o trabalho pedagógico:

> A escola é nova e apresenta boa infra estrutura. Nós podemos dispor de data show, TV, aparelho de DVD. Temos mais do muitas outras escolas. Legal seriam mais algumas salas de aula. Outra coisa muito favorável é a garantia do tempo de planejamento. O profissional precisa de tempo para procurar material, construir coisas legais, planejar é muito importante. (Professor 1, em entrevista às autoras)

> O que ajuda nosso dia a dia? Computador, projetor, aparelho de som, vídeo (TV, DVD), trabalho em grupo, rede de informática com internet, Planejar, Preparar, Qualificar, Recursos e Entrosamento, Internet, mapas, espaços diversos, tempo de planejamento e computadores, organização, espaço, acesso a internet, trabalhar ludicidade, ter material disponível, Instrumentos musicais de boa qualidade, som, flauta para os alunos, quadro branco com pentagrama. (Professor 6, em entrevista às autoras)

Alves (2015) faz um importante esclarecimento acerca da importância das ferramentas tecnológicas no trabalho educativo, visto que a atual geração de discentes, já nasce *conectada.* Segundo a autora:

> Essas relações vão se dando, ampliando, e com elas vamos criando tecnologias, para além de especial insistência em sua compra por secretarias de educação, porque as crianças e os jovens – alunos – em seus fáceis, diversos e duradouros contatos com as chamadas " novas mídias" vêm criando canais inusitados para os conhecimentos e as significações dentro das redes educativas cotidianas e, com isso, exigindo professores com as mesmas. Por

> outro lado, é bom lembrarmos disso, os professores que hoje estão em exercício se "formaram" com o uso da televisão e, crescentemente, vão se formando com a internet. (Alves, 2015, p. 127)

Também foi proposto um bloco com duas perguntas dissertativas: "O que você entende por formação continuada?" e "O que você entende por planejamento?"
Sobre formação continuada foram registradas as seguintes respostas:

> É a formação que o profissional busca para aprimorar a sua prática no trabalho, uma vez que o profissional já tem a formação mínima para exercer um determinado cargo. (Professor 1, em entrevista às autoras)

> É a continuidade dos estudos pelo professor a fim de um aperfeiçoamento para lidar com as necessidades e demandas que vão surgindo ao longo do processo de ensino-aprendizagem. (Professor 5, em entrevista às autoras)

> Uma formação que auxilia e dá ideias do que por em prática numa sala de aula. (Professor 9, em entrevista às autoras)

Já sobre planejamento, as falas foram as seguintes:

> Momento onde a equipe se articula para elaborar estratégias que irão os ajudar a atingir a meta ou proposições que foram feitas pela própria equipe ou por "terceiros". Momento em que os profissionais trocam experiências profissionais. (Professor 1, em entrevista às autoras)

> O planejamento coletivo é uma referência, que consiste na integração das atividades do corpo docente, direção e equipe pedagógica tendo por objetivo a aprendizagem do educando. (Professor 6, em entrevista às autoras)

> Necessário para ter a oportunidade de ver vários pontos de vista diferentes em relação aquele conteúdo o tornando mais interessante e desafiador para os alunos. (Professor 7, em entrevista às autoras)

A visão do tempo de planejar como momento de construção do projeto coletivo é um forte indicativo de que, o grupo em questão, percebeu que o desenvolvimento do trabalho pedagógico é uma ferramenta de elaboração e responsabilidade de todos. Libâneo (2013, p. 222) define o planejamento como:

> Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. [...] Por essa razão o planejamento, é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos didaticamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

Para fechar o questionário, solicitamos que eles completassem a seguinte frase: "Para ser um bom professor hoje em dia é indispensável:

> Ter ciência do seu papel na sociedade. Ter clareza que a nossa função não é só transmitir conhecimentos técnicos. É fazer o educando entender o seu papel de sujeito ativo na sociedade, evidenciado a situação subalterna que os filhos da classe trabalhadora estão. (Professor 1, em entrevista às autoras)

> Acreditar que é possível transformar vidas através da educação, amar o outro, e qualificar-se constantemente para que seja viável atender as demandas da educação no que se refere a diversidade no sentido mais amplo da palavra. (Professor 4, em entrevista às autoras)

> Atitude, comprometimento, estudo e amor. (Professor 5, em entrevista às autoras)

> Procurar cada dia mais a sua qualificação. (Professor 6, em entrevista às autoras)

As falas acima registram a clareza política do papel do professor. Sem a visão romântica e idealista do vocacionado, que trabalha por amor e dedica-se monasticamente à escola ainda é registrada em algumas falas. No entanto, não é a fala majoritária. Há um destaque para a consciência de classe e outras sobre o entendimento de um profissional como outros tantos que precisa de qualificação para realizar bem suas funções. Alves (2015, p.186) nos provoca com uma fala indicadora do papel atual no cotidiano escolar que o professor pode e deve assumir.

> Dessa maneira, ao contrário de resolver um problema, venho trazer um desafio [...] só podemos descobrir em conjunto como se tecem, em nossos tantos cotidianos vividos, os conhecimentos e os valores que sabemos e que temos como orientadores de um processo realmente coletivo a que se dediquem todos os que sinceramente desejam "mudar a vida", com a escola dentro dela. Só indico que, para começar este processo de mudar a vida, precisamos assumir que todos nós agimos nessas redes de conhecimentos e valores/preconceitos quando damos uma aula, quando fazemos uma pesquisa, quando botamos um documento em circulação, quando fazemos uma lei.
>
> Com certeza, colocarmo-nos sobre suspeita no que se refere ao que sabemos e achamos saber como verdade é muito difícil, pois não aprendemos a discutir, com afinco e carinho, nossas próprias ideias, conhecimentos e crenças.

É preciso compreender o que significa ser, no Brasil de hoje, profissional docente, da escola pública, atuando na educação básica. Os relatos, o contexto de como se formam e como atuam estes profissionais merecem um olhar de respeito e valorização. Antes de tudo, o professor é um ser humano com bagagem cultural, uma história de vida e, diariamente, um sujeito que reflete sobre as circunstâncias de seu fazer profissional. O bom professor tem um impacto direto não só no aluno, mas na comunidade escolar. Ele se torna parceiro de boas experiências, propagador de um bom ambiente escolar, orientador de estudos para os alunos.

3 ENCERRANDO... MAS SEM CONCLUIR: UM DEBATE AINDA EM ABERTO

Observando o ordenamento legal e o que está posto em termos de formação inicial, percebemos que há um limbo entre a formação do professor e as práticas que estes precisam desenvolver ao adentrar o espaço escolar.

A discussão sobre currículo mínimo e a Base Nacional Comum Curricular nos parece um retorno às questões que não conseguiram "emplacar" dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, percebemos que não há condições de se manter o currículo, ou melhor, os currículos da área de formação docente do jeito que estão sendo oferecidos atualmente nas grades curriculares dos cursos de graduação. Formar um professor para exercer uma função prática exigindo 300 horas de estágio e 2.800h de teoria, nos parece, a priori uma das lacunas nesta formação.

Quanto aos resultados da pesquisa piloto que apresentamos, há apontamentos sobre as dificuldades que hoje estes profissionais vivenciam, correspondentes há uma falha na organização da formação inicial. Por outro lado, construir-se profissional em serviço, acabou se tornando uma demanda da carreira. Para que tal situação possa ser revista e na intenção de avançar neste debate, é imprescindível que sejam formuladas políticas públicas de formação e valorização do magistério, de forma específica, da educação básica, com efeitos reais e a curto prazo. As metas do Plano Nacional de Educação apontam neste sentido, mas, o que fazer para que este plano não seja mais uma carta de intenções e se efetive como política pública prioritária no Brasil.

Temos nos dados levantados as seguintes percepções: ainda é uma área feminina em sua grande maioria, pessoas recém-formadas, muito jovens, grande parte cursou o ensino superior, independente dos que já haviam habilitação na modalidade curso normal, em quase sua totalidade consideram sua formação inicial insuficiente para exercerem sua função.

As "queixas" perpassam pela falta de interesse e participação por parte dos pais, falta de tempo para atender às demandas do cotidiano escolar, um ambiente barulhento e questões de indisciplina que acabam "roubando" o tempo de aula. Questões sobre as relações interpessoais também apontam que, quanto mais tempo o professor passa em contato direto com os alunos, maior é o desgaste desta relação

As diferenças entre formação em serviço e planejamento são bem estruturadas e claras nas falas dos docentes. São momentos separados e importantes de mesmo modo.

E, por fim, para ser professor é indispensável, tudo o que foi falado nas respostas dos professores, mas uma nos chama atenção: querer! Neste sentido, a docência e a carreira docente precisam passar a serem vistas e valorizadas como uma escolha e não mais como a falta de opção.

REFERÊNCIAS

Alves, N., Garcia, A., & Oliveira, I. B. de (Orgs.). (2015). *Praticantepensante de cotidianos.* Belo Horizonte: Autêntica.

Apple, M. W. (2011). A política do conhecimento oficial: faz sentido um currículo nacional? In F. M. Moreira & T. T. da Silva (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 59-91). São Paulo: Cortez.

Bernado, E. da S. (2003). *Formação continuada de professor em escolas organizadas em ciclo.* (Dissertação de Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Bourdieu, P. (2011). *Razões Práticas: sobre a teoria da ação.* Campinas: Papirus.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília.

Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries).* Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (2014). *Lei Federal N. 13.005, de 25 jun. 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação.* Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

Brasil. (2001). *Lei Federal N. 10.172, de 09 jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação.* Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Brasil. (2010a). *Metas e Estratégias PNE: Nota Técnica*. Brasília. Disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf

Brasil. (2010b). *Projeto de lei nº 8.035. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.* Brasília. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=Tramitacao-PL+8035

Brasil. (2010c). *Construindo o Plano Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias*. Brasília. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/doc_base_conae_revisado2.pdf

Cavaliere, A. M., & Mauricío, L. V. (2012, jan./abr.). A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. *Educação em questão.* 42(28), pp. 251-293. Disponível em http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v42n28.pdf

Coelho, L. M. C. C., & Cavaliere, A. M. (Orgs.). (2002). *Educação brasileira e(m) tempo integral.* Petrópolis: Vozes.

COELHO, L. M. C. C. (2012). Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. *Educar em Revista*, v. 45, pp. 73-89.

Coelho, L. M. C. C., Menezes, J. S., & Bonato, N. M. (2008). Tempo integral e educação integral no ensino fundamental: Uma pesquisa no âmbito do Observatório da Educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 3, pp. 1-7.

Coelho, L. M. C. C. (Org.). (2013). *Educação integral: história, políticas e práticas* (1. ed.) Rio de Janeiro: Rovelle.

Garcia, R. L. (1995). Síntese das anotações dos especialistas no encontro com a professora Regina Leite Garcia. Palestra: O papel do especialista na escola atual. In *O Papel do Especialista na Escola Atual.* Itajaí: Secretaria Municipal de Educação.

Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S., & André, M. E. D. de A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.* Brasília: Unesco. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf

Ginzburg, C. (1989). As Raízes do Paradigma Indiciário. In C. Ginzburg. *Mitos, emblemas e sinais* (pp. 143-180). São Paulo: Cia das Letras.

Giroux, H. A. (1986). Pedagogia Crítica e Intelectual Transformativo. In M. G. F. Feldens, & M. D. P. Franco. (Orgs.) *Ensino e Realidade: Análise e Reflexão*. Porto Alegre: Editora da Universidade.

Giroux, H. A. (2013). Pedagogia Crítica e Intelectual Transformativo. In M. G. F. Feldens, & J. C. Libâneo. *Didática*. São Paulo: Cortez.

Jornal do Professor (2015). Ana Maria Cavaliere (UFRJ): Educação integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas. *Jornal do Professor*, Ministério da Educação e Cultura, 113. Disponível em http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=128&idCategoria=8

Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Macedo, E. (2014, out./dez.). Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum,* São Paulo, 12, 3, pp. 1530–1555.

Menezes, J. S. S., & Janaina, S. S. (2012). Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, 45, pp. 137-152. Disponível em http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155024666010

Moreira, A. F. B. (2003). *A crise da teoria curricular crítica.* Rio de Janeiro: DP&A.

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema, 25*, pp. 105-132.

Silva, T. T. da S. (2010). *O Currículo como fetiche.* Belo Horizonte: Autêntica.

SOUSA, G. J. A., ESPIRITO SANTO, N. C., & BERNADO, E. S. A. (2015). A sexta meta do PNE2014-2024: um diálogo possível em busca de uma Educação Integral e(m) tempo integral. *EccoS,* São Paulo, 37, pp. 143-160.

EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA INFÂNCIA: SER ALUNO E SER CRIANÇA EM UM TERRITÓRIO DE VULNERABILIDADE

Levindo Diniz Carvalho[1]

Resumo:

Este texto propõe uma leitura de processos infantis de inserção e participação na cena social em novas configurações de institucionalização da infância, em especial a Educação (em tempo) Integral. Os dados analisados foram gerados em uma etnografia multiespacializada de cotidianos infantis, realizada com crianças de seis a oito anos de idade, em uma escola pública de Belo Horizonte. Serão apresentados episódios que contribuem para a compreensão dos condicionamentos estruturais que conformam a experiência da infância e dos significados que as crianças atribuem às suas vivências. As reflexões propostas centram-se nos paradoxos que marcam as infâncias contemporâneas; nos desafios de uma educação que supere o restrito *status* de aluno; e na análise sobre os direitos das crianças. Pretende-se, ao trazer a diversidade e complexidade dos mundos sociais das crianças, interrogar as politicas públicas e fazer emergir impactos e tensões que sofrem as crianças - atores sociais - em uma sociedade desigual.

Palavras chave

Crianças; Infâncias; Educação Integral; Tempo Integral.

[1] UFMG – Brasil. levindodinizc@gmail.com

1 – Introdução

No Brasil, a recente tendência de ampliação do tempo da jornada escolar no Ensino Fundamental provoca desafios para construção de propostas educativas que levem em conta as crianças e suas especificidades.

O presente texto[2] analisa processos infantis de inserção e participação na cena social, a partir de novas configurações de institucionalização da infância, em especial a educação (em tempo) integral[3]. Busca-se examinar como as crianças, em sua ação coletiva, apropriam-se, reinventam e interpretam a cultura adulta; e ainda analisar as representações sobre a infância e as políticas de educação e proteção social voltadas para as crianças.

As investigações contemporâneas em ciências sociais desvendam os mundos culturais das crianças e sua *agência,* apontandado reflexões que orientam para sua participação em pesquisas e para o modo como suas linguagens são percebidas e explicitadas. Nesse sentido pretende-se aqui trazer elementos de um estudo de caso, tendo como referência as perspectivas estruturais e interpretativas da sociologia da infância, na interface com os conceitos de "agência" (A. Prout), "reprodução interpretativa" (W. Corsaro), "culturas infantis" (M. Sarmento) e infância como "categoria estrutural" (J. Qvortrup). Os dados analisados foram gerados em uma etnografia de cotidianos infantis, realizada com crianças de seis a oito anos de idade, em uma escola pública de Belo Horizonte, a qual oferece o "Programa Escola Integrada" - PEI[4].

No contexto pesquisado, as crianças circulam pelo entorno da escola e utilizam-se de espaços públicos e comunitários. Assim, o trabalho etnográfico ganhou um contorno multiespacializado. Na observação, buscou-se apreender as expressões simbólicas construídas pelas crianças em seus contextos. Neste sentido o trabalho interpretativo, assumiu, ao mesmo tempo, uma narrativa particularizante e panorâmica.

Considerando os estudos da infância nas ciências sociais, que legitimam as crianças como atores em seus processos de socialização, reflete-se aqui sobre como uma experiência de educação (em tempo) integral pode levar em conta as especificidades da criança, suas linguagens e sua condição de sujeito de direitos.

2 – Educação (em tempo) Integral e Direitos das Crianças

O tema da Educação (em tempo) integral esteve no Brasil frequentemente associado à experiência da Escola-Parque de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro e aos Centros Integrados

[2] Uma versão expandida desse texto foi publicada em: Educação em Revista vol.31 n.4, Belo Horizonte Oct./Dec. 2015

[3] Considerando a especificidade desse debate e as diferentes perspectivas de interpretação do termo Educação Integral, sobretudo incluindo, ou não, a dimensão do tempo, neste trabalho, optou-se por utilizar a expressão "Educação (em tempo) Integral", entendendo que, assim, se abarca tanto a ideia da integralidade da formação dos sujeitos quanto a jornada de tempo integral na escola.

[4] Criado em 2006 o programa amplia a jornada escolar para nove horas diárias, com a oferta de atividades de esporte, arte, cultura e acompanhamento pedagógico, e possui parcerias com espaços comunitários e culturais e com universidades. Em 2013, estava implementado em 133 escolas e atendia 32.000 crianças da Cidade de Belo Horizonte, Brasil. Dados os limites desse texto, não serão apresentados seu histórico e dinâmica detalhada do atendimento.

de Educação Pública, os "CIEPs" [5] de Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1986). Embora Anísio Teixeira, já à sua época, apontasse que a educação pública de qualidade, configurada a partir de uma educação integral em tempo integral, constituía, dentre outros aspectos, direito fundante da cidadania, assim como estratégia para a promoção de uma maior justiça social, foi especialmente a partir da criação CIEPs, que esta concepção de educação ganhou destaque.

Na última década experiências de ampliação do tempo na escola têm sido desenvolvidas e se configuram como uma tendência importante no contexto das políticas educacionais[6].

O debate acerca da educação integral vem ganhando novos matizes e consignando uma pluralidade de compreensões para o tema. Expressões como: "contra-turno da escola", "jornada ampliada", "atividades sócio-educativas", "educação integral", "educação em tempo integral", não necessariamente indicam as mesmas realidades. Entretanto, grande parte das experiências recentes que promovem ampliação do tempo da oferta pública de atividades educativas para a infância pobre ocorre no bojo das discussões sobre a garantia do direito à educação, o qual, porém, não significa apenas direito à escolarização.

Nesse sentido, o tema educação passa a ser pauta dos vários setores da gestão da vida pública, avançando na compreensão de que as políticas de educação podem contribuir para equacionar as grandes contradições e os problemas da nossa sociedade, como, por exemplo, a privação dos direitos das crianças, que demandam políticas de proteção social.

O pressuposto de que a implantação de políticas de educação integral deve ocorrer em consonância com uma mudança na própria concepção de educação é também uma característica do Programa Mais Educação (PME)[7]. Tal programa constitui a mais relevante iniciativa, em âmbito nacional, para "indução" de políticas de educação (em tempo) integral, no Brasil.

Conforme explicitado, os dados que serão aqui analisados foram gerados em uma etnografia com as crianças atendidas pelo Programa Escola Integrada – PEI. Tal programa atua em consonância com o conceito de cidade educadora (TOLEDO, 2004) e pretende integrar a oferta da educação pública a diferentes projetos e espaços sociais. Na perspectiva intersetorial o PEI é um exemplo de uma recente e visível valorização das políticas sociais voltadas para a infância, as quais combinam a oferta do ensino básico regular com os serviços das políticas públicas de cultura, assistência social, meio ambiente, bem como com as ações desenvolvidas por organizações sociais.

Compreender em que medida essas experiências de educação (em tempo) integral conformam as experiências das crianças e constroem novos modelos de institucionalização da infância é um desafio para as pesquisas em Educação.

Nesse caminho, a seguir, será apresentado o caso de uma criança de 06 anos - Igor - que aponta para as reflexões acerca da educação como política social e sua interface com a garantia de diretos às crianças. Serão analisados diferentes fragmentos das entrevistas e

[5] Os CIEPs, instituições públicas de ensino fundamental, foram idealizados por Darcy Ribeiro, na década de 1980, durante o primeiro governo de Leonel Brizola à frente do Estado do Rio de Janeiro (1983-1986).

[6] Destaca-se em âmbito legal: a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN-9364/96) que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar diária dos estudantes do Ensino Fundamental (a critério dos estabelecimentos de ensino); a Lei 10.172/01, que instituiu o PNE (Plano Nacional de Educação) e a Lei 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). As duas últimas apontam para a educação integral como um direito.

[7] O PME, implementado em 2007, integra diversos Ministérios: da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Em 2012, o programa estava presente em 15 mil escolas, abrangendo 24,7% dos municípios brasileiros e atendendo aproximadamente 2 milhões e 900 mil alunos.

transcrições do caderno de campo que revelam o quanto o PEI deu visibilidade à vulnerabilidade da infância.

> É assim, a mãe dele veio aqui e, se ele fosse participar do projeto, não teria ninguém para levar a pequena na UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil). Por que é assim, quando ele sai daqui 11:30 e vai em casa e leva a irmã para escola. A mãe disse que deixa almoço para eles, mas não tenho certeza disso não. Mas assim, a mãe trabalha né!? É melhor deixar ele ir e voltar do que ele perder o projeto, né?! (Entrevista com Gestora do PEI na Escola, dezembro de 2010).
>
> Fui com Igor levar sua irmã na creche por duas vezes. O percurso de ida e volta leva aproximadamente uma hora e vinte minutos. Na volta, é uma subida forte e, no horário do almoço, quando o dia está mais quente, é bem cansativo. [...] Igor almoça depois de levar a irmã, para não ir de barriga cheia. Quando ele chega, a turma dele já almoçou.
>
> Na caminhada, Igor parece muito tranquilo, cumprimenta as pessoas e vai me mostrando a casa dos parentes e de pessoas que ele conhece. Ele disse que antes ele parava na *Lan House*, mas agora não deixam crianças irem lá sozinhas [...]
>
> Durante os cinco primeiros meses da pesquisa, Igor levou sua irmã aproximadamente três vezes por semana. E também deixou de frequentar as atividades por longos períodos. (Registros do Caderno de Campo, maio de 2011).

O caso de Igor confirma um paradoxo que marca a condição das crianças pobres em meio urbano, no Brasil. Existe, na contemporaneidade, um conjunto significativo de sistemas de segurança, proteção, educação e saúde, voltado para as crianças. Mas, a despeito desse complexo aparato legal, de fluxos e normas para casos de violação de direitos, persiste um grande número de casos que não é contemplado por esses sistemas e a condição social da criança pouco avançou.

O fato de Igor estar em jornada escolar de tempo integral deu mais visibilidade a seu caso, a tarefa de levar sua irmã à escola só ficou evidente a partir do momento em que se ampliou sua permanência na escola, passando ele a ter um tratamento especial. "Antes ele ficava só meio horário, agora é o dia todo, não podemos não ver isso, teríamos que fazer alguma coisa". (Professora "turno regular") (Transcrição de Áudio, dezembro de 2010).

No quadro das políticas sociais, a educação compõe uma rede de proteção que deveria atuar de maneira articulada com outras instâncias. O caso de Igor é emblemático e evidencia que a escola age de maneira isolada:

> Porque se eu denuncio a mãe do Igor, por exemplo, ou de outros meninos!? Será que ir pro abrigo é o melhor lugar? Como a gente não conhece essa rede, eu não sei se é o melhor lugar. [...] Será que esse abrigo é o melhor lugar pra ele, por eu não conhecer? A gente as vezes até quer denunciar, mas será que a gente tá dando pra esse menino uma outra oportunidade melhor? Porque eu não conheço o abrigo, não conheço o trabalho que é realizado. Então tirar da família dele, ruim ou mau, a mãe dele, assim, ela tentava, entende?! Eu via carinho nela. Já tirou em outro tempo o Wiliam,

> tirou da avó. A avó bebia pra caramba, mas a avó veio aqui chorando, porque assim tem amor. E agora, assim, nesse outro lugar vai ter?! (Gestora do PEI na Escola, dezembro de 2010).

A dificuldade de articulação dessa rede[8] também é expressa pela conselheira tutelar[9], que acompanha a região onde fica a escola:

> Muitas pessoas nem sabem o que significa Conselho Tutelar. [...]São muitos, muitos, muitos casos de negligência, até com bebês! [...] Normalmente a escola chama por causa de disciplina, e aí você vai ver de perto: tem a negligência da família, tem vários direitos violados. (Entrevista com Conselheira Tutelar junho de 2011).

A educação da infância só faz sentido se considerada como um espaço de afirmação de direitos. Nessa medida, Igor interroga as imagens que construímos sobre as crianças na contemporaneidade: vitimadas, puras, sem infância? Fundamentalmente, pode-se refletir: em que medida Igor está tendo respeitados seus direitos à proteção, provisão e participação?

> [...] hoje ele levantou acho que era seis e pouquinha da manhã. [...] Ele pega a irmã dele. Se ela tiver que tomar banho, ele dá um banho nela. Aí, ele vai toma o banhozinho dele, ele já lava o uniforme dele, eu chego lá e o uniforme dele já ta no varal. [...] À noite, quando chamo, nem adianta, já tá na bola. (Entrevista com a Mãe de Igor, março de 2011).

Aparentemente, o fato de Igor ter a atribuição de cuidar da irmã coloca-o à margem de um modelo hegemônico de infância. Percebê-lo, no âmbito dos valores e das condições sociais e culturais do contexto em que sua vida se inscreve, desafia-nos a pensar a sua "agência", sua participação ativa na vida familiar e suas formas de exercer a cidadania (COLONNA, 2012).

Pode-se dizer que Igor encontra-se à margem das políticas e dos programas assistenciais. O precário fluxo das redes de políticas sociais intersetoriais e as imprecisões dos indicadores sociais[10] podem, nesse caso, ter contribuído para o silêncio e a invisibilidade dessa criança. Assim, esse caso ilustra a necessidade de se estudar a infância nas ciências sociais, em seu conjunto, de modo interdisciplinar, em uma análise que articule conhecimen-

[8] Essa articulação pode ser exemplificada por uma prática da escola, que é acionar o Conselho Tutelar em caso de muitas faltas consecutivas sem justificativa. Segunda a diretora da escola, após três faltas consecutivas sem justificativa, é feito um contato telefônico com as famílias. Caso as faltas persistam, a família recebe uma carta registrada, expondo o número de faltas do estudante e solicitando que a família intervenha no processo. O Conselho só é acionado caso essas duas iniciativas não tenham resultado.

[9] No Brasil, os Conselhos Tutelares são órgãos municipais destinados a zelar pelos direitos das crianças e adolescentes. Sua competência e organização estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 131 a 140).

[10] Ressalta-se também a necessidade de haver indicadores que permitam desvendar alguns aspectos da infância pobre. O Censo demográfico 2010, por exemplo, é frágil nesse aspecto, homogeneizando os dados do aglomerado e da vila nas mesmas áreas de ponderação.

tos da psicologia, da pedagogia, da demografia, da economia, das políticas públicas e obviamente da sociologia, levando em conta os elementos de homogeneidade (como os direitos únicos assegurados pelo ECA) e de heterogeneidade (nesse caso, a classe social), uma vez que as crianças estão desigualmente distribuídas nas diferentes categorias sociais (SARMENTO, 2003).

Essa desconexão entre a educação da infância e os direitos das crianças revela os desafios que a Escola deve enfrentar para se relacionar com os territórios de vulnerabilidade social. Vê-se, no contexto pesquisado, o isolamento da escola em relação aos outros equipamentos da área social e a ausência de interfaces das políticas sociais voltadas para as crianças. Nesse sentido, problematiza-se se as atividades oferecidas e a dinâmica do Programa Escola Integrada podem favorecer ou não alguma mudança significativa na vida de Igor.

4- Ser criança ou ser aluno: jogos de alteridade

Nesse item apresenta-se um fragmento do trabalho de campo que exemplifica como a prática educativa no PEI pode negar expressões da cultura infantil e ainda se problematiza as conceções de criança e de aluno. O relato abaixo é de um episódio ocorrido na oficina de artes plásticas do Programa Escola Integrada. A proposta do estagiário era a de que as crianças produzissem desenhos com diferentes materiais e técnicas. O diálogo transcrito ocorreu entre um grupo de duas crianças, João de 06 anos e Alissom de 07 anos. Cada um desenhava em sua folha, ambos compartilhavam a mesma mesa.

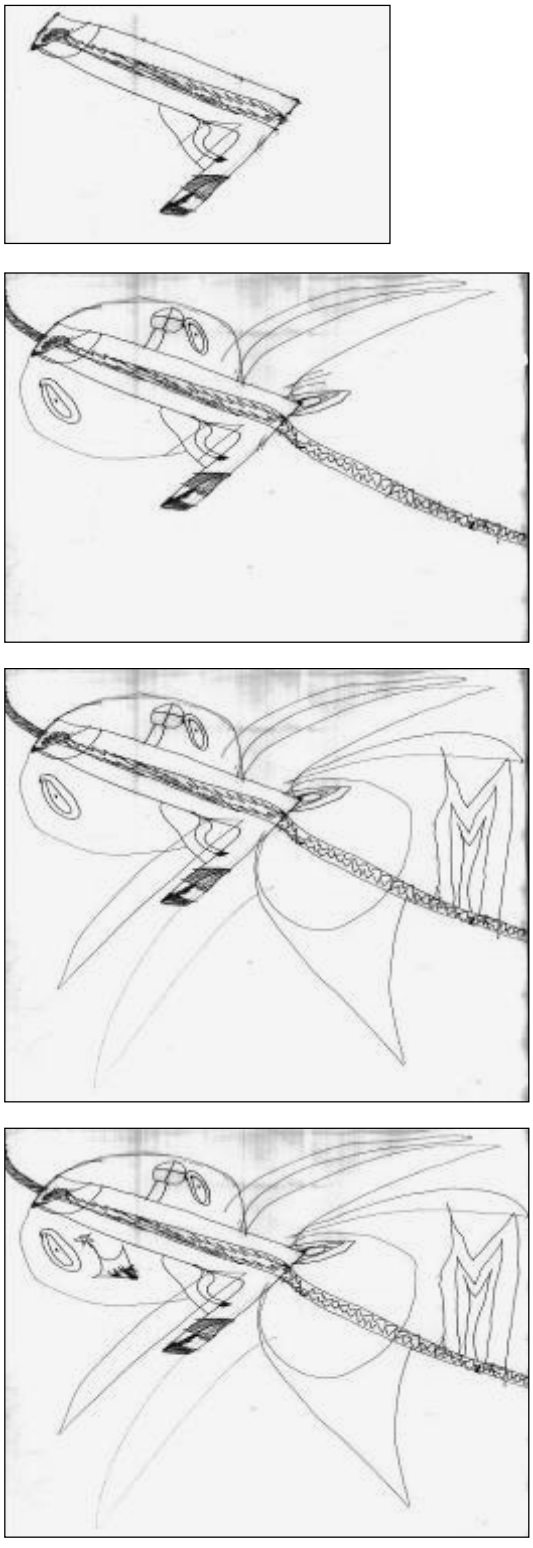


Figura 1 – **Sequência do desenho "Polvo Revólver"** Fonte: *Facsímile* do desenho de uma das crianças do grupo observado, março de 2011.

João: Olha, professor! ele ia fazer uma arma e desmanchou.
Educador: Voce ia fazer uma arma mesmo?
Alissom: Ia não, aqui, é um polvo. (faz rapidamente o contorno de um polvo em volta da arma)
Educador: Pode falar a verdade, o que é isso aqui? (aponta para o desenho e acompanha a forma da arma com o dedo)
Alissom: Isso não é arma, você já viu arma com símbolo do galo? (desenha um símbolo do time de futebol)
Educador: Por que vocês gostam de desenhar arma?
João: Eu não gosto.
Alissom: Eu gosto, por que é da hora.
João: Eu também gosto, por que a gente gosta da polícia militar. Não, eu gosto do bandido militar.
Educador: Mas você já viu uma de verdade?
Alissom: Já.
João: Eu já vi.
Educador: Onde?
João: Na mão do moço lá. Ontem mesmo, o cara tava com uma 38, ele saiu vazado, nem apontou a arma para mim. Ele saiu lá para o morro lá, eu sei que ele foi atirar.
Alissom: Ah, professor, eu vejo todo dia.
Educador: Todo dia? Onde?
Alissom: Na rua.
Educador: O cara fica mostrando?
Alissom: Não, lógico que não, mas é para ele matar.
Educador: Olha, aqui no projeto não pode desenhar e nem ficar falando esses assuntos de arma, tá?

(Transcrição de Áudio e Registros do Caderno de Campo, março de 2011).

O episódio acima pode ser analisado sob diferentes perspetivas. Fica claro como as crianças compreendem uma ordem que está estabelecida. Entretanto, elas conseguem, na relação com os adultos, instituir uma ordem infantil que, por sua vez, contempla outras ordens sociais e culturais, aqui enunciadas pelo contexto da violência. Dessa forma, coexiste com a ordem adulta, ou do adulto, (que vê a criança como aluno) uma ordem infantil. A atitude do educador pode tornar as crianças e suas visões de mundo menos presentes, ressaltando a condição das crianças como alunos, aprendizes, para quem o tema do revolver ou da violência não seria pertinente.

Se pensarmos a infância na sua relação com a "adultez", coexistem intercalados e articulados a criança e o aluno, assim como no desenho coexistem "polvo" e "revólver". O modo como nós adultos pensamos as crianças interfere no modo pelo qual nos relacionamos com elas, e é na esteira dessas reflexões que os campos da sociologia da infância e sociologia da educação interrogam as ideias do que é ser criança e do que é ser aluno.

> O afastamento inicial entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância deu-se em função da Sociologia da Educação ter estado sempre voltada, tanto em sua vertente estrutural-funcionalista quanto no âmbito das teorias da reprodução, para as macro relações entre escola e sociedade. O "ofício de criança" e o "ofício de aluno" têm neste contexto uma complexa existência cujo desvendamento auxilia na compreensão das construções teórico-metodológicas no seio destas disciplinas e nas suas tensas articulações. (MARCHI, 2010, p. 183).

Os conceitos de "ofício de criança" e "ofício de aluno" devem ser compreendidos no quadro interpretativo do paradigma da infância e da criança como construções sociais. Para Sacristán (2005 p. 32), o aluno é uma "invenção", que surge na medida em que a escola se configura como um espaço/tempo para "acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar em grupos as crianças".

A escola, tendo sido criada para a criança, prescreveu para esta um "ofício de aluno"[11]. O episódio descrito acima contribui, ao mesmo tempo, para pensarmos as representações do que é ser aluno e/ou ser criança na escola, mas também para compreendermos as representações sociais destes sujeitos – crianças –, os quais se encontram subsumidos na condição de aluno.

No episódio, fica clara uma tentativa de escuta do educador. Ele faz uma série de perguntas e abre um diálogo com as crianças sobre o tema do desenho e sobre o interesse de Alissom e João pelo assunto. Entretanto, ele censura um tema de interesse das crianças – a violência e a arma –, o qual tem forte presença no contexto social em que elas vivem.

Assim, mesmo sendo um espaço de uma oficina de artes, prevaleceu um modo "normalizado" e uma expectativa de desempenho social da criança-aluno. A postura de negação da expressão das crianças denota a transmissão de uma norma adulta em um movimento de socialização vertical.

Essa postura "adultocentrada" pode ser expressa por modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta, criando rotinas, temporizações e práticas coletivas conformadas pela e na cultura adulta (SARMENTO, 2003). Ainda assim, o processo que institui o papel

[11] Para Sirota (2001, p. 4), "A emergência atual de uma sociologia da infância poderia ser simbolizada mediante a aparição da noção de 'ofício de criança' [*métier d'enfant*]. Tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico em sentido pleno, é o primeiro desafio da noção de 'ofício de criança', pois representa uma ruptura difícil de efetuar no modo de pensar da sociologia da educação [...]".

da escola e do trabalho pedagógico, que "institucionalizou" a infância e criou o "aluno", não é absoluto. As instituições são também transformadas pela presença e ação das crianças. No relato, Alissom compreende essa regulação adulta de forma direta e participativa. Ele exerce um protagonismo e, por meio do diálogo, "joga" com o educador e resiste à interpretação inicial feita sobre o desenho. Ao ocultar a arma, Alison não apenas sucumbiu a uma ordem adulta mas revelou-se capaz de compreender e transpor essa ordem.

> O "ofício de aluno" pode ser definido antes de tudo como a "aprendizagem das regras do jogo" escolar. Ser "bom aluno" não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a "jogar o jogo" da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto *conformismo* quanto *competência*. (SIROTA 1993 *apud* MARCHI, 2010, p. 47).

Nesse caso, Alissom administrou tanto *conformismo* quanto *competência*, lidando com a expectativa do professor quanto ao seu comportamento. Assim, esse episódio ilustra imagens de criança e infância reveladas nas experiências vividas pelo grupo e mostra ainda como, na experiência da Escola Integrada aqui pesquisada, emergem as tensões entre as práticas educativas e as culturas infantis.

O fato de Alissom não falar sobre o que desenhava não tira a legitimidade da escolha do tema de seu desenho. Ao tentar ocultar do adulto seu interesse, ele retira-nos, com muita competência, a chance de compreender o significado do que ele fez, que, decerto, é muito mais complexo do que se pode apreender.

Outro elemento importante é que a análise do desenho de Alissom revela as várias dimensões do processo de simbolização, o qual envolve aspectos linguísticos, culturais e sociais; pois o desenho é uma maneira próprias das crianças de se comunicarem. O processo de produção de significados e sentidos – gráficos e simbólicos – foi mediado pela linguagem oral. Ainda que a linguagem seja também uma forma de produção simbólica, ela, nesse episódio, assume um papel de mediadora, pois o diálogo sobre o desenho é produzido na medida em que Alissom desenha. Há, aqui, uma ação dupla da linguagem que tanto produz a grafia quanto medeia sua significação.

Nesse caso, a "proibição" do tema de interesse de Alissom fez com que ele optasse por ocultá-lo e construísse toda uma verbalização[12] e um grafismo na tentativa de negá-lo. Ainda assim, o produto final de seu desenho pode ser entendido como um artefato cultural que evoca sua expressividade ao representar o vivido, o percebido e o imaginado.

Por fim, cabe destacar que a compreensão das múltiplas linguagens como expressões e formas típicas de apreensão do mundo pelas crianças é pressuposto essencial para uma educação que supere o restrito status de aluno. Nesse sentido, educar integralmente é levar em conta diferentes dimensões de formação e criar espaços para que a criança se expresse e simbolize o mundo por meio de diferentes linguagens.

5- Pistas para Educação Integral e Cidadania na Infância

Com contornos preliminares, buscou-se nesse texto evidenciar uma trama que envolve as reflexões acerca da infância e da educação (em tempo) integral. A proposta aqui não foi

[12] Gobbi (2005, p. 71) conjuga análise da produção desenho infantil e a oralidade. Para isso, ela capta as falas expressas pelas crianças no momento da execução dos desenhos e veicula informações sobre como meninos e meninas estão concebendo o contexto histórico e social no qual estão inseridos. Tais dados são reveladores "dos olhares e concepções da criança pequena sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados".

realizar uma avaliação do programa Escola Integrada, mas sim analisar como sua especificidade contribui para uma maior compreensão da criança e de suas formas de participação na vida social.

Se considerarmos que a escola não escapa de nenhuma das dimensões que estruturam a vida da criança, tais como: a condição social, o gênero, o pertencimento étnico e cultural, emergem como desafios superar a imagem idealizada do aluno e caminhar na direção de uma escola que reconheça as crianças como sendo sujeitos.

Ao pensar na perspectiva geracional, olhar o que é comum – neste caso crianças pobres dos grandes centros urbanos brasileiros em um programa de educação (em tempo) integral – permite reflexões sobre as crianças que vivem os mesmos tipos de condicionamentos estruturais em outros contextos. Evidenciou-se a necessidade de articulação entre educação e a proteção social, na prevenção de situações de violação dos direitos da criança, principalmente em territórios vulneráveis. Assim, concorda-se com Moll (2010, p. 2) quando a autora afirma que "a educação (em tempo) integral está relacionada ao compromisso democrático e republicano de uma escola para todos, *locus* de enfrentamento de desigualdades sociais".

Ao nível da micropolítica, a etnografia permitiu tornar visível uma teia de relações, quer entre adultos e crianças, quer entre as crianças, e contribuiu para a compreensão do modo como os adultos implementam determinadas decisões e orientações e de como as crianças, simultaneamente, apropriam-se delas e reconstroem-nas. O episódio do "polvo-revólver", por exemplo, aponta para uma concepção de infância e de educação que reitera o papel das crianças a partir do que elas não sabem ou não podem, legitimando exclusivamente a sua condição de aluno e ainda nos desafia a ver as crianças como participantes e não apenas destinatárias de uma política.

Fez-se aqui o exercício simultâneo de "falar de", "falar por" ou "de fazer falar" as crianças, mas se coloca, sobretudo, o desafio de escutá-las. A tentativa é a de entender suas vozes e as condições conjunturais em que seus discursos são produzidos. Assim, busca-se ultrapassar o caráter aparentemente anedótico das situações apresentadas e construir uma análise ampla que contribua para o aprofundamento da compreensão do papel da educação (em tempo) integral na interface com a garantia de direitos às crianças e com o reconhecimento de suas culturas.

Os referenciais da Sociologia da Infância aqui apresentados não criaram modelos, mas contribuíram para a análise das políticas e práticas na educação da infância, introduzindo novos tópicos para a compreensão da criança como sujeito. Esse movimento elucidou questões relativas à cultura e à identidade social desse grupo e também problematizou uma dada proposta educativa para a infância.

Ao se pensar a formação integral das crianças, é necessário possibilitar espaços e tempos educativos que sejam dialógicos e reflexivos. A educação (em tempo) integral pode criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas, emocionais, contribuindo, em amplitude, para a formação humana. Com base nesses pressupostos é necessário ir além da pedagogia propedêutica, visando à construção de uma pedagogia vivencial que inter-relacione cognição, imaginação e múltiplas linguagens, e que contribua para que a escola seja um espaço de encontro de culturas intergeracionais e de construção de saberes pelas crianças.

Por fim, espera-se que as questões aqui apresentadas permitam alargar a compreensão das formas infantis de viver e de significar as experiências de mundo e principalmente contribuam na reflexão de que a educação da infância só faz sentido enquanto espaço de afirmação dos direitos das crianças e de sua cidadania.

Referências

COLONNA, Elena (2012). *"Eu é que fico com a minha irmã" Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo*. Tese de Doutorado em Educação, Braga Universidade do Minho CORSARO, W.; HONIG, M;. QVORTRUP, J. (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies.* Palgrave Macmillan.

CORSARO, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 17. p. 113-134

GOBBI, Márcia, LEITE, Maria Isabel (2005). *Desenho Infantil e Oralidade.* In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados,

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A (2004). *Theorizing childhood*. 4th. ed. New York: Teachers College Press

MARCHI, Rita de Cássia (2010). O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Rev. Portuguesa de Educação*, v. 23, n. 1, p. 183-202

MOLL, Jaqueline (2010). Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

PROUT, Alan (2005). *The Future of Childhood*. Londres e Nova Yorque: Routledge/Falmer

QVORTRUP, Jens (2005). Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. (p. 73-96). Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

RIBEIRO, Darcy (1986). *O livro dos CIEPs, Bloch*. Rio de Janeiro

SACRISTÁN, J. G (2005). *O aluno como invenção*. Tradução de Daisy Vaz deMoraes. Porto Alegre: Artmed

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.) (2003) *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio Pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores.

SIROTA, R (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TEIXEIRA, Anísio (2007). *Educação não é privilégio.* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ

TOLEDO, Leisle; et al. (2004) *Cidade Educadora: A experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire

CIDADES DENTRO DA CIDADE: SÃO PAULO – BRASIL – A PARTIR DE DESENHOS CRIADOS POR MENINAS E MENINOS

Marcia Aparecida Gobbi[1]

Resumo

O presente artigo, resultado de pesquisa finalizada intitulada Olhar sobre a cidade: fotografia e desenho na construção de imagens sobre São Paulo a partir de crianças das escolas municipais de educação infantil[2], busca apresentar elementos para pensarmos sobre as cidades, a partir de desenhos criados por meninas e meninos da educação infantil paulistana. Realizada na cidade de São Paulo procurou usar os desenhos como forte componente para aproximar-se de compreensão sobre modos de ver a cidade, em sua polissemia, pelas crianças. Compreende os desenhos como artefatos culturais que contribuem para conhecermos aspectos singulares das culturas infantis e, com isso, sabermos mais sobre as próprias crianças desenhistas e os desenhos, linguagem e fonte documental ainda pouco conhecida quando o diálogo se dá com a Sociologia e Antropologia. Busca-se contribuir com reflexões sobre as muitas cidades experimentadas e inventadas por meninas e meninos, desde bem pequenos e pequenas, que se encontram presentes nas composições elaboradas pelas crianças como representações provocadoras que são.

Palavras-chave

desenho infantil, cidade, educação infantil, criação, cidade

[1] ProfªDrª do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

[2] MCTI /CNPq /MEC/CAPES Nº 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas

Passeio pelas linhas e cores

Inicio esse artigo com um convite: vaguear pela imagem abaixo apresentada.

Trata-se de uma pequena provocação: a pretensão de chamar o leitor ou a leitora a um passeio pelas linhas, cores e assuntos tratados e apresentados nessa composição. Seja pela vagarosa aprendizagem ao longo da vida que nos leva ao aligeiramento do tempo para ver, ou mesmo pela desconsideração em relação à imagem a ser vista, somos instados a ir diretamente ao texto escrito como forma de encontrar imediatamente respostas para nossas indagações. Acredita-se que imagem e receptor entram em relação de reciprocidade, assim sendo: O que estamos vendo? Ou mesmo, o que está nos vendo? Independentemente das palavras escritas sobre o desenho, já temos noção de que há animais e casas compondo essa paisagem por apresentarem-se numa figuração mais convencional e próxima àquilo que conhecemos. Remete-nos à rua, em que, pelo que é possível compreender, carros passam grudadinhos um ao outro, abrindo caminhos em que temos automóveis e bichos. São dois caminhos que, lado a lado, são trilhados. Não há pessoas. Sendo cidade, o que se depreende é que tem forte aparência urbana, rica em seus detalhes. Sugere ainda a concomitância de espaços e temporalidades: animais em chão de terra batida, ou areia e carros que aparentam estar em congestionamento em rua cimentada ou asfaltada, embora a cor branca, escolhida para a rua não deixe perceber exatamente se temos asfalto, cimento, cal. Mas, a imagem suscita perguntas que variam de acordo com quem a olha, a qual posição social e cultural, faixa etária, profissão pertencem seu criador. O que temos? Desenho ou pintura? Quem o fez? Adulto ou criança? Em qual contexto? Em qual período histórico? Pois bem, certamente ficaríamos por uma grande quantidade de tempo e de páginas a pensar e fazer inferências sobre esse que é um desenho em caminhos próprios para observar,

conhecer, investigar. Criado por um menino, frequentador de Escola Municipal de Educação Infantil[3] da cidade de São Paulo, o desenho foi elaborado com canetas hidrocores sobre folha branca, tamanho A4. Para olhos já acostumados a ver desenhos infantis, talvez essa resposta fosse irrelevante. Porém, temos um bom exercício ao perscrutar e investigar linhas e cores numa prática em que a curiosidade pode servir de guia por caminhos aparentemente conhecidos, contudo, ainda pouco vistos em sua inteireza. Esse menino, ainda com bem pouca idade ao ser indagado pela professora sobre seu desenho lhe disse que havia feito uma cidade. Em imagens as mais diversas, temos aqui uma cidade imaginada e representada por João[4], o menino desenhista.

A escrita desse artigo é conduzida por observações e pesquisas em via de finalização[5], tendo como um de seus objetivos instigar discussões e outras pesquisas. Investigações que têm compreendido o desenho como linguagem e artefato cultural da infância que implica diferentes formas de ver, bem como, os compreendem do ponto de vista metodológico, como importantes fontes de pesquisa e conhecimento sobre as crianças e com elas.

Sem querer apresentar uma revisão sobre o tema, procura-se abordar nesse artigo desenhos criados por meninos e meninas com até cinco anos e 11 meses de idade. Os desenhos são considerados fontes documentais e artefatos culturais elaborados na infância e apresentam forte potencial expressivo e investigativo para além dos estudos já conhecidos e oriundos da psicologia do desenvolvimento. Busca-se compreendê-los a partir de diálogos com estudos da sociologia e antropologia que colaboram com a ampliação da compreensão daquilo que é elaborado pelas crianças como sujeitos culturais que são. Os desenhos apresentados aqui foram criados pelas crianças e conhecidos pela pesquisadora ao longo do ano de 2013, doados após um trabalho de formação e pesquisa coordenado por mim, num dos bairros da cidade de São Paulo, em que discutíamos sobre os desenhos criados pelas meninas e meninos da educação infantil. Portanto, resultam de um contexto de formação, diálogo com professoras e recolha de desenhos feitos pelas crianças de escolas de educação infantil públicas da zona sul da cidade de São Paulo. Vale reiterar que existe nisso, a que chamo de doação feita pelas meninas e meninos, uma amabilidade, plena de generosidade e, sobretudo, das crianças, que consentem doa-los a uma adulta pesquisadora estranha ao seu cotidiano escolar e familiar. Dar que não se resume apenas a uma troca de caráter utilitarista, mas que consiste em criação de vínculo. Há algo de quem presenteia naquilo que é dado e que marca quem recebe, portanto, temos aqui um pouco de cada menina e menino em suas doações. Desse modo, a retribuição por estar implicada ao dar e receber, há expectativa de que o texto corresponda às relações travadas ao longo de meses do ano de 2013 retribuindo em palavras o que foi vivido e visto.

Ao longo da coleta de desenhos, pode-se perceber e reunir dois grandes grupos: desenhos em que as crianças não foram questionadas ao longo de sua feitura e outro grupo, em que contém desenhos como o que está na primeira página desse artigo, que sofreram intervenções escritas pela professora que questionava à criança sobre o que havia feito, logo após

[3] Doravante as Escolas Municipais de Educação Infantil serão chamadas de EMEIs para fins de facilitar escrita e leitura.

[4] Nome fictício.

[5] Referência à pesquisa *Olhar sobre a cidade: fotografia e desenho na construção de imagens sobre São Paulo a partir de crianças das escolas municipais de educação infantil.* MCTI /CNPq /MEC/CAPES Nº 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

o término do desenho, prática sobre a qual discutiremos posteriormente. As análises procederam depois da coleta e durante conversas com as professoras das crianças desenhistas. Temos um total de 48 desenhos, dos quais, dentro do limite desse artigo serão mostrados apenas cinco, porém, representativos dos traços e modos de ver da criançada. Correspondem ao desejo de ensejar conversas posteriores sobre infância, desenho, cidade e educação infantil e, sobretudo, apresentar o desenho como documento e artefato cultural, ao mesmo tempo em que fecundo promotor dos modos de ver elementos sociais a partir da infância, o que ainda nos é tão desconhecido.

Conduzida pelo desejo de saber sobre a cidade de São Paulo a partir das crianças pequenas, suas moradoras, partiu-se de algumas crenças e questões. Afinal, ao discutirmos sobre direito à cidade, sobre atores atuantes ou invisibilizados, podemos e devemos nos perguntar: onde estão as crianças e seus modos de representar e viver a cidade que é também construída por elas. Como as cidades, em seus tantos contrastes são vistas por crianças pequenas? Quantas cidades existirão numa cidade sob suas representações em desenho? Como são seus modos de ver? Essas perguntas orientam a escrita desse artigo. Pretende-se abordar aqui questões relativas ao desenho das crianças e suas formas de ver cidades, nesse caso, a partir de suas escolas de educação infantil. Porém, cabe destacar que essas escolas foram locais em que as crianças desenharam, mas não se comportaram como locais de pesquisa propriamente. Não se expressa aqui uma investigação sobre as Escolas Municipais de Educação Infantil paulistanas. Sabe-se, contudo, que a escolha do local de pesquisa exerce influência sobre o que e como ver o objeto pesquisado e seus sujeitos. Ainda assim, definiu-se como mais fecundo e onde as crianças encontravam-se coletivamente em relações com outras crianças, com adultos e adultas. O interesse estava em encontrar os desenhos das crianças produzidos nesses locais, junto à suas professoras, ora em conversas com elas, ora coletados sem qualquer tipo de intervenção da adulta que estava com as meninas e meninos. Com isso, teremos aqui uma pequena mostra e conversa sobre desenhos de meninas e meninos da educação infantil pública, brasileiras e moradoras da cidade de São Paulo.

Os desenhos, os adultos e as crianças: às vezes se entrosam e às vezes sequer os vemos.

Sabemos que a elaboração de desenhos encontra-se entre aquelas mais conhecidas por todos. Seguramente inúmeros já chegaram até nós ao longo do tempo, criados sobre suportes diversificados. Elaborados por diferentes crianças que conhecemos em variadas oportunidades em creches e pré-escolas ou mesmo como parentes ou amigos, eles nos chegam e nos surpreendem como dádiva, tal como na acepção de Marcel Mauss, segundo a qual a dádiva é fundamento de sociabilidade e comunicação humanas. Assim sendo, os desenhos, quando nos são ofertados fazem parte das relações ensejadas não apenas pelos presentes ou visitas, mas encontram-se na ordem dos elementos que nos dão vida e em que dar e receber encontra-se como uma chave de compreensão das relações sociais. Nesse caso em especial, o constante dar e receber de desenhos de crianças pode ser pensado como motivador de modos de comunicar entre os sujeitos. Volta-se para a infância e o desenho que passam a guardar expectativas, materializações de pensamentos e aspectos da vida cultural e social de meninos e meninas e adultos recebedores dos desenhos-dádivas e que, ao receber, retribuem com conversas, elogios, afagos distantes de uma relação mercantil de troca, mas próxima das gentilezas e generosidades caras ao relacionamento humano. Ainda com Mauss, percebe-se não apenas a criação de vínculo, como também uma mistura entre aqueles que desenham e o dão como presente e aqueles que recebem e retribuem, com desenho ou de outros modos.

Desenhar é compreendido aqui como experiência de vida, e, como tal, pode tornar-se um exercício cotidiano de vida em que desenhar pode prover a existência, a descoberta e a invenção de mundos. Enseja modos e maneiras de ver, apropriar-se e elaborar coisas. Deste modo, artefato que apresenta formas e narrativas particulares e que propõe reorientações

de espaços e tempos ao ser trocado com o outro e, fundamentalmente, ao ser visto. Orientam outras lógicas quando passam a circular entre nós. Ao desenhar, não apenas experimentamos o ato do desenho em si, como também a experiência de ver. Desenhar é de certa forma, ver. Materializar o que é visto com todos os sentidos e a partir das relações com o outro.

Desenhos de meninos e meninas ao serem compreendidos em seu caráter social e cultural como evidências de culturas e como fomentadoras de construções culturais resultam numa expectativa de entendimento da participação infantil em contextos sociais, desde tenra idade. Pretende-se propor reflexões sobre a potencialidade dos desenhos de crianças pequenas em relação às práticas culturais e de construção de cultura da e na infância, em destaque, das meninas e meninos com até seis anos de idade. Com isso, não se apresenta a realidade nos desenhos, e sim realidades. Como representações que são, procura-se a possibilidade de discutir sobre diversas maneiras de ver, inventar e registrar mundos.

Sabemos atualmente que tudo o que é produzido pelo homem pode ser considerado documento histórico, a isso são incluídas várias fontes e não apenas as escritas. Pode-se perceber a ruptura com uma única verdade e o questionamento das tantas verdades possíveis presentes em fontes documentais. Cabe ao leitor ter as chaves para compreender seus conteúdos, ler seus indícios e apreender o que está contido nos documentos. Considerando essas afirmações passamos então a compreender os desenhos criados pelas crianças desde que nascem como documentos históricos, implicando outros modos de nos relacionarmos com eles. Ver desenhos envolve elaborar metodologias próprias em que essa linguagem esteja coadunada àquelas tantas outras expressas pelas crianças, das quais desenhos foram coletados e guardados. Impõe rigor e sensibilidade quanto à observação dos elementos contidos sobre a superfície desenhada. Em suma, enredar-se ao objeto, que de modo intrínseco pode gerar curiosidades, perscrutando-o naquilo que possibilita de questionamentos e respostas ao pesquisador e ao próprio objeto.

O que está presente nos desenhos ao longo do tempo? Revelam algo sobre as transformações do tempo, tais como alterações nos assuntos, formas e uso de cores e do suporte em que os desenhos são feitos? Há indícios a serem considerados? Essas questões nos levam a conhecer e relacionar concepções sociológicas e antropológicas que se voltam para compreender a qualidade e a importância das composições em si, ao mesmo tempo em que provocam a entender a capacidade inventiva de, com os desenhos dar a ver a si mesma e aos grupos sociais em que se encontram construindo, sem esquecer que se trata de representações sociais. Ao investigarmos os desenhos criados pelas crianças podemos observar a presença de certa elaboração do passado em que são conjugadas lembranças, esquecimentos, rejeições, desejos e, por que não, formas que recriam passados e inventam futuros. Como documento os desenhos apresentam indícios que levam a quem quer conhecê-los, a entrar em domínios discretos ou particulares de certo jeito de ser criança aliado às complexas relações estabelecidas em seu entorno sociocultural. Os desenhos infantis podem ser apresentados como objetos da cultura material, compreendidos em sua materialidade e necessário conhecimento para fazê-lo, e inseri-lo também no âmbito da cultura imaterial, compreendido como manifestação artística e expressiva, há, portanto uma interação entre ambos em sua coexistência.

Apresento nas próximas páginas alguns dos desenhos mencionados. Todos eles foram exibidos em exposição realizada no CEU – Centro de Educação Unificada – Alvarenga, bairro da região sul da cidade de São Paulo, ao longo do mês de novembro de 2013. As Escolas

Municipais de Educação Infantil[6] e os Centros de Educação Infantil foram compreendidos como pontos de partida para os estudos por serem concebidos como espaços institucionais de educação das crianças pequenas e fundamentais na cidade e na vida da população, que colaboraram na mediação entre pesquisadoras e crianças. Essa interlocução deve-se ao fato de concebermos as instituições municipais de educação destinadas à primeira infância como fundamentais direitos da criança e lugar em que a construção de culturas infantis acontece cotidianamente nas relações entre meninos e meninas e entre estes e adultos/as que o frequentam. Este fato muito contribui para o cultivo de olhar e experiências sobre a cidade, não somente dentro da instituição escolar destinada à primeira infância, como fora dela, no ir e vir cotidiano, em ônibus escolares ou a pé, trazidos pelos mais velhos, familiares ou não, ou em saídas, passeios ou trabalhos de campo que frequentemente são organizados pelos adultos/as para as crianças. Deste modo, creches e pré-escolas se constituem naquilo que estamos chamando de promotoras de olhares e experiências na cidade, que serão inventadas e materializadas em imagens.

O menino e a menina, a cidade, o desenho e a cidade que os desenham.

Meninos e meninas experimentam a cidade de diferentes formas. Porém, grande indagação é: quando imersos em tantos sons, ruas e avenidas mais ou menos agitadas, com pessoas desconhecidas e outras nem tanto, em casas, em prédios, em lojas, que revelam diversas formas de cidades, o que a criançada está vendo? O que é compreendido e recriado por elas? Quais suas impressões e que as desenham e são marcadas por elas? Por acreditar que os desenhos trazem representações, indubitavelmente, misturam cidades inventadas à aspectos conhecidos e vividos em seu cotidiano, nesse sentido, forjando cidades em suas minúcias, por vezes despercebidas por nós, cujos olhares apressados desconsideram a curiosidade de viajante a perscrutar espaços e lugares. Perguntar como as crianças vivem esse cotidiano e o recriam é algo, infelizmente, ainda raro entre muitos de nós, sobretudo aqueles voltados às políticas públicas para a cidade. Adensados, os meios urbanos, cada vez mais vivem seus dias de encapsulamento da população em pequenos locais de convivência entre iguais ou de exclusão. Evidenciam o esgotamento dos modos mais ampliados de viver na cidade entre os diferentes e, entre esses o coletivo infantil, desde crianças bem pequenas.

Ver desenhos de meninas e meninos: jeito de maravilhar-se com as práticas e relações infantis.

Não podemos dizer que as crianças têm sempre intenções prévias ao elaborarem seus desenhos. Por vezes, os mesmos são feitos como formas de brincar sobre o papel, procurando o uso de cores variadas apenas para ver como é que fica. Afinal, como seria se nos céus de nossas cidades, acontecesse o aparecimento de estrelas, sol, nuvens com e sem chuva, tudo ao mesmo tempo? Basta nos ocuparmos de lembranças de contextos já vividos que teremos a recordação de tempos em que mais ou menos jovens víamos o arco-íris resplandecente enquanto a chuva ainda caia. De corpo inteiro no mundo, percebendo com nossos sentidos mais aguçados, conseguimos ver coisas que podem parecer surreais aos olhos menos avisados e atentos á complexidade da vida. Até os dias de hoje esses fenômenos acontecem, e vemos? Temos nisso grande desafio a enfrentar, já que esses acontecimentos são representados nos desenhos das crianças e, desavisados, por vezes, os rejeitamos ou

[6] Doravante Escolas Municipais de Educação Infantil serão chamadas por EMEIs sigla já conhecidas e facilitadoras da escrita e leitura do texto e os Centros de Educação Infantil chamados de CEIs.

os desconsideramos em sua inteireza. A maravilha fica fora de nossa capacidade de ver o que foi criado e, simplesmente, vaguear pelas linhas, cores, traçados.
O dia-a-dia com suas exigências, cada vez mais intensas, nos blindam diante da possibilidade de ver de modo mais vagaroso a embebedar-se daquilo que é visto. Passamos rapidamente por tudo o que está posto diante de nossos olhos. Maria Renata em seu desenho nos traz um aspecto da cidade diante do qual podemos pensar no tempo vagaroso – contrário àquele que nos tem sido imposto pelo corre-corre urbano – em que parar para ver as contradições e a convivência de opostos torna-se imperioso.
Reproduzo abaixo mais um desenho em que, segundo o ponto de vista aqui presente, parece trazer aspectos mencionados quanto à procura pela experimentação de cores. Trata-se de cidade? Talvez uma forma de cidade. Temos um papel sulfite branco, tamanho A4 redimensionado, pois as bordas do papel foram previamente tiradas pela professora como forma de reaproveitamento da folha que já havia sido utilizada – o que é comum na rede pública de ensino em São Paulo – , uso de canetas hidrocor e lápis de cor para traçar. Há, contudo, um ponto a ser ressaltado, se vaguearmos pelas linhas com nosso olhar, descobriremos outras que não foram feitas pela criança. Trata-se de letras escritas pela própria professora após término do desenho. Tendo sido questionada a criança diz o que fez. Reside nisso um problema que precisa ser equacionado. Perguntar à menina ou menino sobre o que foi desenhado depois de seu término pode resultar na obtenção de respostas mais fugazes, devido, sobretudo ao contexto de criação em que se está mergulhado. Sabe-se que há fortes concorrências com outros ambientes e práticas, por exemplo, um campo de brincadeiras que podem estar seduzindo e chamando para outras práticas, que não as de desenhar, o que faz com que as respostas possam ser mais imediatas, entusiasmadas para deixar o que se está fazendo e partir para outras descobertas, o que não é em si algo ruim.
Outro ponto a ser ressaltado é a invasão da professora com sua letra e palavras escritas no espaço ocupado pelo desenho da criança comungando com ela seu desenho, oferecendo coautoria sem ter participado da criação em seu processo, ato que já apareceu no primeiro desenho mostrado. Por último, e talvez o que mereça ainda maior atenção, é o fato de que isso revela certa concepção adultocentrada de descaso á própria criação infantil. Talvez por uma preocupação ansiosa por fazer vir o que as crianças fazem e a aproximação com o figurativo essa ação ainda esteja bastante presente em muitas das escolas de educação infantil. Esse ato nos impede de ver. Ele direciona sobremaneira nosso olhar tornando secundário o vaguear pelas linhas e traços que parece aparentemente desnecessário.
Conjugar desenho à oralidade, em que a criança comenta sobre sua criação, apresenta-se como prática profícua e capaz de revelar, em muitos momentos, como diversos grupos sociais compreendem a si e aos outros, isso somado à imaginação existente na composição das imagens por parte de todos os envolvidos na realização. As crianças falarão sobre seus desenhos, narrando-os. O outro ouvinte e que vê a produção em si, pode vir a aprender com as meninas e meninos, alimentando-se também a partir de seu criador, sobre esta sua forma expressiva. Traçados e falas podem resultar em ricas manifestações infantis e descobertas ao longo da pesquisa ou do estar junto com as crianças enquanto elas desenham. Há que considerar, no entanto, que essa prática pode gerar confusões ou obtenção de falas nem sempre coerentes com o processo de criação do desenho. Afoitos, em conhecer as crianças e o que elas criam, podem induzi-las a responder o que se espera ou se quer ouvir deixando, com isso, de estar junto e participar desse momento de criação reconhecendo-o em sua riqueza e exuberância.

Desenho em papel sulfite branco, tamanho A4 redimensionado tendo sido tirado suas bordas previamente pela professora como forma de reaproveitamento da folha, uso de canetas hidrocor e lápis de cor

Acolher ao longo do processo de criação é algo fundamental, pois, conhecemos dúvidas, desejos, limites, ao mesmo tempo em que participamos sem intervir de modo desrespeitoso. Desenhar é um ato sério que exige disposição, conhecimento, dedicação das meninas e meninos envolvidos, não podendo ser confundido com um jogo de perguntas e respostas esperadas no universo adulto.
Temos aqui outro desenho. Vejamos.

Desenho de Pedro elaborado em papel sulfite branco, tamanho A4 colorido com uso de lápis de cores e caneta hidrocor.

As moradias prevaleceram e ainda são recorrentes entre os desenhos das meninas que, ao longo de tempos, tiveram nos desenhos das casas sua grande predileção, Gobbi (1997). Contudo, no desenho reproduzido aqui, Pedro escolhe essa temática dando-lhe outra composição: não mais o interior da casa, mas sua parte externa é evidenciada. Ele sugere algo

certamente desejado e realizado por muitos: subir no telhado para empinar pipa. Trata-se de atividade ainda presente entre a criançada, sobretudo nas periferias das cidades e em locais em que não roubamos algumas das práticas lúdicas e brincadeiras tradicionais. Prédio de apartamentos e casa – á moda das já tradicionais com seu telhado em triangulo – estão juntos no mesmo desenho explicitando a convivência de diferentes moradias em tantos de nossos bairros, o desenho, representação que é, permite essa inferência, em sua polissemia, enseja várias reflexões e mobiliza as mais variadas respostas e perguntas sobre essa imagem que vemos. O telhado confunde-se com a perna do garoto ou garota que segura a pipa, cuja linha pode ser compreendida como o braço da criança ou extensão do mesmo. Como pesquisa pessoal da criança, Pedro buscou formas de desenhar, de acordo com seus limites e sua inventividade. Podendo mesmo ter inventado essa situação a partir de tantas outras vistas e imaginadas, e nunca ter empinado pipa...

Temos verdadeiros acontecimentos enquanto a criançada desenha junto ou individualmente. Mobilizam ideias, segundo as quais, ver e desenhar pode ser considerado como registros e exercícios de vida a serem realizados cotidianamente. Conversa entre os materiais utilizados, destes com os desenhistas e entre eles e aqueles que olham ou veem, o desenho fomenta trocas e mudanças de organização espacial, do grupo e das programações de diálogos e concepções sobre os modos de ver de todos. Há uma reconfiguração do olhar e do lugar ocupados no mundo, nesse sentido, podemos afirmar que nos vemos quando olhamos o desenho, ao mesmo tempo em que somos modificados por ele. A presença do desenho e o ato de desenhar têm a capacidade de tirar do lugar certas convenções e jeitos prontos de olhar e conceber o mundo, como é possível inferir a partir da situação apresentada. É para esse sentido que caminha Staccioli (op.cit) para o qual grande desafio reside quando se pretende compreender os desenhos das crianças como produções complexas. Não vale somente pedir que expliquem o que foi feito, pois, há uma série de relações que são estabelecidas entre as crianças enquanto desenham que precisam ser conhecidas e reconhecidas em sua importância. Nossa capacidade de ver é construída socialmente, considerando isso, vale contextualizar sua produção e os modos de vê-la.

Sthefany. Desenho em papel sulfite branco, tamanho A4 com uso de canetas hidrocor e lápis de cor.

Há que observar com cuidado os desenhos de Sthefany e Maria Renata aqui reproduzidos e em que se percebe forte predomínio de casas e mulheres. Nos limites desse artigo fica-se impossibilitado de trazer mais, porém, há muitos mais em que mulheres são desenhadas ao lado ou dentro de suas casas. Interessante observar a recorrência disso. Apenas coincidência? Acreditamos que não. Trata-se de pensar nesse espaço em que os ideais de domesticidade encontram ressonância e se materializam até os dias atuais. Representações, como já afirmado, esses desenhos ensejam preocupações e curiosidades: estariam mesmo as mulheres dentro de suas casas de modo constante e não desempenhando outros trabalhos fora de casa? As transformações das formas de habitar, ainda que tenham avançado tornando mais prática a vida doméstica e diminuindo as tarefas a serem desempenhadas, não têm garantido alterações mais profundas nas relações dentro desse ambiente ao que nos parece. Os desenhos das crianças, por vezes, têm mostrado ao passar do tempo e, com grande frequência, às mulheres e os fogões, as mulheres e as casas em cenas de um cotidiano que merece ser problematizado, pois evocam as inúmeras jornadas de trabalho, mas não só, trazem sonhos, desejos e vida de mulheres, mães retratadas e representadas pelas crianças. Não se sabe ao certo se correspondem às experiências dessas meninas e meninos em suas casas, na periferia paulistana. Para tanto, outras pesquisas podem ser empreendidas. Porém, valem bem uma pausa para pensar sobre o assunto. Artefatos culturais que são, não estão apartados dessas cenas.

Os desenhos são linguagens que materializaram pensamentos. Essa materialização ganha peso seguindo também as observações e condições de produção em que as crianças estão criando. Assim sendo, em qual contexto esses desenhos foram produzidos? As professoras tinham disposição ao diálogo e, nesse caso, voltado para as relações de gênero? Esse apoio dado por aqueles que estão no entorno é fundamental como mola propulsora da composição de outros desenhos e a percepção de diferentes outras possibilidades e temáticas. Há nos desenhos das crianças várias metáforas, tal como nos ensina Staccioli (op.cit), as quais desconhecemos e outras que passamos a conhecer quando nos damos tempo maior para ver, escutar e estar com as crianças enquanto desenham, quando nos propomos a organizar o espaço de modo a que seus desenhos sejam vistos cotidianamente.

Mario. Desenho em papel camurça, tamanho A4 na cor laranja colorido com lápis de cores.

Mário, assim como Pedro, nos traz a prática de empinar pipa na rua ou em espaços físicos abertos, obrigatórios para o voo da pipa. Ao afirmarmos que há um esgotamento dos modos de convivência nas grandes cidades, esses meninos – e somente meninos que puderam ser observados com suas pipas no ar – estão nos mostrando maneiras de escapar e criar formas de vida dentro desse modo exaurido de viver. Ao circular pelos bairros dessa região da cidade encontramos facilmente essas brincadeiras que envolvem não apenas as crianças pequenas, como também jovens e adultos, arrebatando-os nessa atividade lúdica existente há tempos e, de certa forma, mostrando a rua como espaço de socialização entre pessoas de diferentes idades. Além de combater a ideia tão presente entre muitas famílias de que o espaço da casa se constitui como o que deve ser preservado como local de guarda e segurança.

A rua como espaço de exclusão das crianças, sobretudo as pequenas, e usada apenas para circulação entre casa e escola, portanto, espaço de passagem rápida, durante essas brincadeiras de empinar, ganha outras configurações, tornando-se apropriada por elas, em especial os meninos, não deixando de evidenciar a segregação feminina. Há algo que vale sublinhar: ao mesmo tempo em que se busca a escapatória aos ditames familiares de que se deve permanecer em casa como forma de segurança, os meninos dão continuidade a modos sexistas de relação social, evidenciando que esse espaço público ainda persevera como de uso e construção masculina pelos pequenos. Mostra-se como espaço de relação e troca entre gerações, porém, gerações masculinas. Liberta e segrega de forma concomitante.

Formas de recriar cidades: arrematando a conversa.

Nesse artigo procurou-se mostrar que desenhos criados por crianças podem, entre outras coisas, deslocar. Deixa-se aqui o convite para ver e continuar vendo cada vez mais intensamente as criações infantis e suas culturas. Nesse artigo, especialmente, o convite volta-se por conhecer cidades ocupadas pelas crianças e também vistas e criadas por elas em pequenos pedaços, em lugares construídos pelas meninas e pelos meninos. Vamos ver?

Bibliografia citada

CALDEIRA, Teresa P. do Rio (2000). *Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/Edusp

GOBBI, Marcia (2010). *Desenhos de outrora, desenhos de agora. Mário de Andrade colecionador de desenhos e desenhista.* São Paulo: Editora Annablume/FAPESP

KOWARICK, Lúcio (2983). *A espoliação urbana*. São Paulo: Paz e Terra

MAGNANI, José Guilherme Cantor (2003). *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: EDUSP

MARICATO, Erminia (1982). *A Produção Capitalista da Casa (e da Cidade) no Brasil Industrial*. Editora Alfa-Omega: São Paulo.

MAUSS, Marcel. (2003) Ensaio sobre a dádiva. In: *Sociologia e Antropologia*. Editora Cosac Naif, São Paulo

MÜLLER, Fernanda (2007). *Retratos da infância na cidade de Porto Alegre*. Tese de doutorado apresentado à UFRGS. Porto Alegre

STACCIOLI, Gianfranco (2011). As diversões visíveis das imagens infantis. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 21-37, maio/ago. 2011.

ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM DIÁLOGO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniele Saheb[1]
Mônica Diniz de Souza[2]

Resumo

Com o objetivo de contribuir para os estudos sobre a educação ambiental na educação infantil, este artigo de revisão sistemática organiza estudos relevantes sobre o tema. A problemática que norteia as reflexões é a da relação dos espaços de aprendizagem com a educação ambiental. Os estudos iniciais sobre a temática permitem vislumbrar que a educação ambiental é pouco tratada na educação infantil, o número de trabalhos nesta área é pouco significativo. A educação ambiental é um processo que deve ocorrer em todos os espaços, dentro e fora da escola. Os espaços físicos e a educação ambiental devem estar articulados a fim de promover aprendizagens significativas e reais sobre o mundo, para que as crianças sejam cidadãos críticos e, sobretudo, solidários e conscientes de suas ações para com o futuro do planeta e das gerações.

Palavras chave

Educação infantil. Espaços de aprendizagem. Educação ambiental.

[1] Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC – Brasil danisaheb@yahoo.com.br

[2] Universidade Federal do Paraná – UFPR – Brasil – monica.dinizm@gmail.com

O presente artigo, por meio de uma revisão sistemática, contextualiza a infância na construção da educação infantil brasileira, com fundamento na legislação que aponta a necessidade de espaços educativos que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Buscando entender a relação dos espaços de educação infantil com a educação ambiental, o problema que se coloca em questão é a necessidade da relação dos espaços de educação infantil dialogarem com a educação ambiental.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, a base da formação do sujeito, uma etapa essencial do desenvolvimento infantil, portanto há que se pensar neste espaço de relações e na construção de uma educação que vise um futuro próspero. As crianças são atores sociais que constroem a história de vida do nosso planeta, não há como pensar em uma educação desvinculada das necessidades humanas, de se relacionar, com os outros e com o meio, dessa forma a educação ambiental deve ser o eixo norteador das ações na educação infantil. Esta pesquisa pretende iniciar um diálogo nesta área, a fim de incitar pesquisas para este campo.

1. Educação infantil: criança, infância e espaços de aprendizagem

Passados 27 anos da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 e 19 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o avanço nas políticas públicas para educação infantil vem em um movimento desacelerado.

Apesar das garantias constituídas em lei, percebem-se pequenos avanços e políticas públicas pouco efetivas que pensem na qualidade do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade.

As análises e modificações do sentido da infância se deram à luz das mudanças ocorridas nas sociedades. O desenvolvimento e o processo de industrialização, o crescimento dos centros urbanos e as alterações nos padrões de vida alteraram a organização da família, e consequentemente a educação na infância, em todas as classes sociais. O conceito aplicado à infância foi aquele que ao passar dos anos relacionava-se com a classe social e não com a natureza infantil. (Kramer, 1987).

A sociedade pouco se interessava pela infância. Na verdade, desconhecia-se o que fosse infância, entendida como apenas uma fase de transição. Muitas crianças nasciam, mas poucas conseguiam sobreviver. O índice de mortalidade infantil que atingia as populações era muito alto, e a morte era encarada de maneira natural. As que conseguiam sobreviver entravam diretamente no mundo dos adultos, acompanhando os pais nos negócios de casa, trabalhando e ajudando no sustento da família. (Kramer, 1987).

A ideia de infância nem sempre existiu da mesma maneira, passou por diversas evoluções, desde a ideia de que a criança era um adulto em miniatura até o momento em que se concebeu a infância como uma fase de extrema relevância para o ser humano. Atualmente, sabe-se da importância e singularidade das crianças e da infância, bem como da educação para elas.

Este conjunto de ideias permite olhar a criança e a infância por meio de seu contexto histórico social, e é neste contexto que surge a educação infantil, segundo Bujes (2001):

> Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade da família ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte. (p. 13)

Foi com a constituição da sociedade e deste olhar sobre a criança e a infância que se constitui o espaço da educação infantil. Segundo Bujes (2001), "o surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII". (p. 14)
Durante muito tempo, a educação das crianças era responsabilidade somente das famílias. Ainda conforme Bujes (2001), "as creches e pré-escolas surgiram a partir das mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher". (p.15)
É importante contextualizar a construção histórica da ideia de infância e de criança para entendermos a construção do espaço para atendimento das crianças, o espaço da educação infantil.
Partindo desta contextualização, adentramos a realidade do espaço de educação infantil constituído hoje no Brasil.
A partir da promulgação da Lei 12.796/2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Leio 9.394/1996, passa a ser obrigatória a entrada da criança com 4 anos de idade na educação infantil. O acesso à educação básica obrigatória é um direito público subjetivo, ou seja, é um direito intrínseco da pessoa, podendo ela reivindicar este direito.
O acesso à Educação Infantil é um direito fundamental assegurado na Constituição da República e demais legislações vigentes do Brasil.
Conforme parecer do Conselho Nacional de Educação (2009),

> A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada. (p. 5)

O papel da educação infantil se inscreve no ideal de construção de uma sociedade democrática, com muitas responsabilidades, e portanto há que se pensar nas crianças e suas infâncias, e é pensando nessas instâncias que se deve constituir os currículos de educação infantil, ou seja, as experiências que as crianças da educação infantil terão durante seu tempo de permanência na instituição. De acordo com o citado parecer do Conselho Nacional de Educação (2009), "as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo". (p. 9)
As crianças estão ingressando cada vez mais cedo nas escolas, permanecem nos espaços escolares cerca de 4 a 10 horas diárias, desfrutado de um reduzido tempo na companhia da família. Portanto, a instituição de educação infantil se configura como um espaço de importante desenvolvimento da criança, visto que a criança passa maior parte do seu tempo neste espaço. Assim, o aludido parecer do Conselho Nacional de Educação (2009) preconiza que

> As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncte-

> res, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. (p. 9-10)

É essencial se pensar nestes espaços, bem como nas práticas pedagógicas. Muitas vezes os espaços não proporcionam esse desenvolvimento pleno, tampouco as práticas pedagógicas o proporcionam. Vemos um movimento muito forte de priorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, muitos profissionais e escolas preocupadas somente com a aquisição de conhecimentos voltados principalmente para as áreas da linguagem oral e escrita e da matemática, sem ligação com situações vivenciadas pelas crianças. Basta observar o espaço, tem alfabeto e numerais por toda parte. Tiriba (2014) afirma que as escolas desvinculam o pensar do sentir e do conviver.

As crianças trazem para escola múltiplas necessidades, precisam ter contato para além das paredes que cerceiam os espaços internos da escola, precisam viver de forma plena, aprender, compreender, conviver e respeitar o mundo que a cerca:

> É como se a realidade se reduzisse às áreas intramuros, e elas houvessem nascido para a escola, não para o mundo. Assim, a vida que está para além dos muros escolares não é entendida como campo de ação das crianças e/ou objeto de exploração pedagógica, o que nos leva, outra vez, aos espaços entre paredes. Tudo indica que as rotinas as mantêm aí, a maior parte do tempo, porque estar ao ar livre não é considerado um direito das crianças! (Tiriba, 2014, p. 125)

Um espaço adequado que proporcione um desenvolvimento integral e pleno é um direito de toda criança, e para isso é necessário, além do espaço, uma prática pedagógica, que não priorize certos aspectos em detrimento de outros.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), artigo 29 "a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Dessa maneira, pensar os espaços internos e externos da escola é essencial para promover o desenvolvimento integral, e é pensando nesse espaço que podemos dialogar com a educação ambiental na educação infantil, pois a educação ambiental está presente no cotidiano da educação infantil, em todas as ações desenvolvidas.

2. A educação ambiental e o cotidiano da educação infantil

Tiriba (2014) relata que as crianças de nossos dias não têm oportunidade, ao longo da vida, de vivenciar cotidianamente um processo de integração com a terra, a água e o ar como fontes primeiras da vida, e que a aquisição de conhecimentos está distanciada da natureza. Precisamos de uma educação que pense a qualidade de vida, e não há como pensar nessa qualidade sem condições de desenvolvimento.

Tiriba (2014) afirma que ainda fascina os humanos, em sua infância, a brincadeira em espaços ao ar livre, o contato com elementos do mundo natural. E isso não é de se estranhar, pois somos todos seres do mundo, seres da natureza. No entanto,

> As formas de organização do espaço e o modo de funcionamento de creches e pré-escolas expressam uma situação de emparedamento e desrespeito aos desejos do corpo que se mostra ainda mais grave em outros níveis escolares (TIRIBA, 2013, p. 125).

Vivenciamos uma cultura escolar que privilegia os espaços fechados, com rotinas maçantes. Mas somos seres da natureza, e essa consideração não é levada em conta quando se pensa no desenvolvimento e no planejamento das ações nos espaços da educação infantil. Tiriba (2014) afirma que todo esforço da sociedade em se colocar distanciada e superior à natureza é desconsiderado pelas crianças, pois elas brincam, lançam-se à terra, à água, revelando sua intimidade com os elementos:

> [...] o tempo – tão desejado pelas crianças – de estar ao ar livre, brincar, explorar, pesquisar, assim como as condições concretas para desfrutar de ambientes ao ar livre, deveriam ser componentes obrigatórios tanto dos planejamentos pedagógicos e das rotinas quanto dos próprios espaços onde se dão as atividades escolares. (TIRIBA, 2013, p. 119)

A ausência de proximidade das crianças com a natureza, com elementos naturais, com espaços dentro e fora da escola, geram prejuízos pessoais e ambientais. As crianças são mantidas boa parte do tempo em sala, em espaços que não propiciam contato, interação e movimentação. O espaço da sala em grande parte das escolas é composto por mesas e cadeiras, que estão tão próximas, que o único movimento permitido é o de levantar e sentar, logo percebe-se que neste espaço não é permitido a movimentação das crianças, o desejo do corpo movimentar-se é tolhido. As rotinas mantêm as crianças em espaços fechados.
Os conhecimentos não estão vinculados com a vida concreta das crianças e normalmente quem dita a ação educativa é o professor, sem vínculo com situações vivenciadas pelas crianças na sua realidade além da escola.
A relação predominante é dominação e controle, e o tempo todo as crianças têm que obedecer aos comandos de um adulto, que é a autoridade do espaço e das relações que nele se estabelecem.
Conforme Tiriba (2014),

> Essa "nova" realidade precisa ser pensada por um processo de conhecimento que também é complexo, que não pode ser abordado unicamente pelo instrumento da razão, que se dá também por outros canais: diretamente através do corpo, das interações afetivas, do inconsciente, da sensibilidade artística, enfim, por meio de outros caminhos de sentir- conhecer. (p. 129).

Frente aos desafios, é preciso repensar as práticas escolares nos espaços e tempos. Para repensar as práticas escolares, seus espaços e tempos, é preciso articular a educação ambiental nas práticas da educação infantil. A educação ambiental é vista de diferentes modos por pesquisadores, professores, pedagogos.
Sauvé (2005) afirma que existem 15 correntes do pensamento e atuação em educação ambiental, desde uma visão naturalista que busca a compreensão dos fenômenos ecológicos para desenvolver um vínculo com a natureza até uma visão de sustentabilidade que promova um desenvolvimento econômico respeitoso dos aspectos sociais e do meio ambiente.

A educação ambiental é um processo coletivo e ativo, por meio do qual há uma troca entre os sujeitos e o meio, é construção da história, de valores, de cultura, de identidade, de interação, de experimentação, de construção e desconstrução, de ação e de valorização. O ambiente em que estamos está constantemente sendo transformado e interpretado por meio das nossas experiências e das nossas condições históricas e sociais, e a educação ambiental está intimamente ligada à construção de uma nova condição cidadã.
Portanto, a educação ambiental na educação infantil deve ser o eixo norteador de toda ação educativa, pois a construção de uma nova condição cidadã está nas práticas e experiências que devem ser vivenciadas pelas crianças nos espaços da escola e em seu entorno.
O discurso ambientalista perpassa a mídia e a sociedade atual, mas porventura muitas vezes é apenas discurso. Frente a esse quadro, há necessidade de compreender em que medida a temática ambiental é uma preocupação efetiva na Educação Infantil, de modo a se conduzir uma efetiva educação ambiental nesta etapa de educação.
O modo como um espaço físico está organizado revela a concepção pedagógica e documenta o que está sendo vivenciado: além de proporcionar experiências significativas na relação da criança com o espaço e com o outro, o espaço é um terceiro educador. O modo como o espaço físico se apresenta às crianças pode contribuir para aprendizagens em educação ambiental à medida que permite interações, ou seja, a partir do momento que a criança se sente parte do espaço e nele se reconhece.
Desta forma "o ambiente escolar deve ser passível de receber manipulações e transformações tanto de adultos como crianças[...]. A escola deve ser [...] continuamente remodelada e reprojetada como consequência das experiências vividas por crianças e adultos". (Ceppi & Zini, 2013, p. 46)
Planejar os espaços internos e externos da escola é essencial para promover o desenvolvimento integral. A educação ambiental está presente no cotidiano da educação infantil, devendo estar articulada a todas as ações desenvolvidas no contexto da educação infantil.
É direito da criança um espaço adequado que proporcione um desenvolvimento integral e uma proposta flexível.

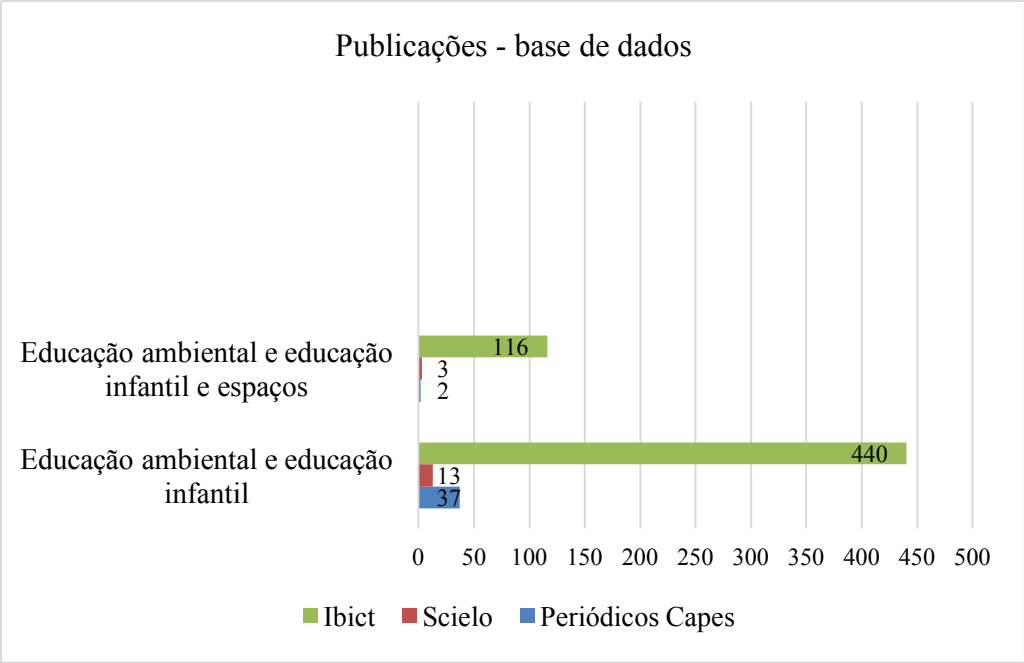
> A escola deve ser um lugar que "sente" o que está acontecendo no lado de fora – do tempo até as mudanças sazonais, da hora do dia até os ritmos da cidade – exatamente porque ela se situa em um dado lugar e momento. (Ceppi & Zini, 2013, p. 49)

Pensar nos espaços permite perceber o seu potencial de formação e portanto é necessário entender que todos os espaços da escola são espaços de aprendizagem, porque o tempo todo a criança está interagindo com tudo e com todos ao seu redor. Por meio dessa interação é possível perceber que a criança se constitui enquanto cidadã nessas relações que acontecem diariamente. Segundo Carvalho (2012), "a formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável" (p.158).
A escola não pode estar fora desse contexto: ela precisa ser um espaço potencializador de relações, de interação e de aprendizagens.

3. O retrato das pesquisas: a educação ambiental na educação infantil.

Com vistas a descrever, interpretar e atribuir significados de modo a analisar como a organização do espaço físico dialoga com a educação ambiental, buscou-se neste artigo uma revisão sistemática amparada em referenciais teóricos, legislação e pesquisas que abordam a educação ambiental na educação infantil.
Por meio da análise histórica social da criança, infância e o contexto da educação infantil e da importância dos espaços para a construção de relações, apresenta-se a necessidade de ampla discutição neste campo.

Buscaram-se publicações a fim de compreender como a temática proposta neste artigo se apresentava nas publicações. As bases de dados pesquisadas foram os periódicos da Capes, Scielo e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Foi encontrado um pequeno número de publicações ligadas diretamente à temática abordada, apontando para a necessidade de pesquisas neste campo. Os termos utilizados na primeira busca foram "educação ambiental e educação infantil", sendo encontradas 440 publicações no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 13 no Scielo e 37 nos periódicos da Capes. Acrescentando-se a palavra "espaço", o número de publicações ficou ainda mais restrito, conforme se pode observar no gráfico abaixo.



III – Publicações – base de dados.

Fonte: Scielo <http://www.scielo.org>

Periódicos Capes <http://www.periodicos.capes.gov.br>

Instituto Brasileiro de informação em Ciência e Tecnologia – IBICT <http://bdtd.ibict.br>

O espaço é um elemento da educação ambiental que permite à criança investigar a realidade, transformando os ambientes em que vive.

As pesquisas que retratam a situação, apontam para necessidade de ultrapassar as barreiras da escola, estar aberto para construção de novos conhecimentos sobre o mundo, que pode e deve estar presente na rotina, nos currículos de uma educação voltada para a realidade, que respeite a necessidade de desenvolvimento das crianças.

Que a escola possa ser este espaço vivo, que valorize os conhecimentos das crianças e que leve em conta a singularidade de cada criança, de sua integridade como seres da natureza.

As contribuições dos autores estudados ajudaram a contextualizar o espaço da educação infantil como um elemento da educação ambiental, de tal modo que nos leva a compreensão de que a educação ambiental deve estar presente de modo efetivo através da organização dos espaços e construção das propostas na escola.

Os espaços e as rotinas garantem que se efetive uma prática comprometida com a construção de um mundo melhor. Destarte, os espaços são fundamentais para se pensar na educação ambiental no cotidiano das escolas.

Considerações finais

Por meio das reflexões e da sistematização das contribuições dos autores é possível observar que o contexto histórico-social tem forte influência sobre a constituição da educação infantil e por isso buscou-se primeiramente entender a construção das ideias sobre a criança e a infância, bem como a constituição do espaço da educação infantil.

Em um segundo momento, por meio de um panorama breve, apresentou-se a educação infantil decorrente da constituição deste espaço, apontamos a necessidade de uma educação de qualidade para esta etapa, através da construção de práticas pedagógicas condizentes com a legislação e com os ideais de formação humana.

E, em um terceiro momento, apontou-se para a necessidade do diálogo permanente da educação infantil com educação ambiental, de tal modo, que o eixo norteador das propostas esteja relacionado com a educação para a vida e que desta forma os espaços possam se constituir como importante elemento da educação ambiental.

As reflexões iniciais deste estudo permitem afirmar que há legislação que garante que as práticas se efetivem, porém na prática, a educação ambiental não é preconizada, basta olhar para os espaços, currículos e práticas dos centros de educação infantil.

É necessário disseminar práticas que contribuam para a construção de uma efetiva educação ambiental na escola, pensamos desta forma no potencial dos espaços, se houver um constante diálogo entre os espaços e a educação ambiental na educação infantil, certamente teremos práticas mais efetivas.

Referências

Brasil. (1988) *Constituição Federal do Brasil.* Brasília: Senado Federal.

Brasil. (1996) Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação* [On-line]. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Brasil, (2009). Parecer do Conselho Nacional de Educação [On-line]. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>

Ceppi, G., Zini, M., (2013). C*rianças, espaços e relações: como projetar espaços para educação infantil.* Porto Alegre: Penso.

Craidy, C., Kaercher, G. (orgs). (2001). *Educação infantil, pra que te quero?* In Bujes, M. I. E*., Escola Infantil: pra que te quero?* (pp. 13-22) Porto Alegre: Artmed.

Kramer, S. (1987). *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Sauvé, L. (2005) *Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental.* In: Sato, M.; Carvalho, I. C. M. (Orgs.). *Educação Ambiental.* (p.17-44). Porto Alegre: Artmed.

Tiriba, L., Barradas, M. S. S. (1993). Criança, meio ambiente e cidadania. *Núcleo de Educação do Instituto de Políticas Alternativas para o Cone Sul, v. 74,* p.35-50. Brasília.

Tiriba, L., Silva, A. M. M. (orgs). (2014). *Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos.* São Paulo: Cortez.

AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA NA AMÉRICA DO SUL NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Monique Aparecida Voltarelli[1]
Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento[2]

Resumo

Este trabalho apresenta pesquisa em andamento, no campo da Sociologia da Infância, que pretende conhecer os temas e questões deste campo na América do Sul. Propor uma pesquisa sobre os estudos da infância neste continente requer investigar as pesquisas, produção e publicações sobre a infância, para conhecer a produção dos países de língua espanhola. Em uma primeira busca, foram encontradas algumas publicações indicando direitos das crianças, proteção social, e participação infantil. O mapeamento de pesquisadores que reconhecem as crianças como atores sociais e participantes do meio em que vivem, em consonância com as produções a partir do novo paradigma da infância, poderá permitir compreender as linhas teóricas que vêm sendo utilizadas, os caminhos metodológicos, e as escolhas temáticas. Na América do Sul, Argentina e Chile são os países que revelam produção mais sistematizada no campo, priorizando pesquisas sobre as crianças e a infância nas políticas públicas; cidadania, crianças enquanto atores sociais; crianças nos contextos familiares, direitos das crianças, escolarização e experiências escolares; participação infantil; práticas de pesquisas com as crianças (metodologias/ ética); proteção e trabalho infantil. Pretende-se, ao final, estabelecer interlocução com pesquisas brasileiras, buscando compreender o conjunto sul-americano e a própria diversidade presente nas abordagens da infância.

Palavras-chave

sociologia da infância, pesquisa; América do Sul; crianças; infância.

[1] Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP). Brasil

moniquevoltarelli@yahoo.com.br

[2] Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP). Brasil

letician@usp.br

Introdução

Nos últimos anos, pode-se visualizar o aumento das produções e das publicações sobre o tema da infância pela ótica dos cientistas sociais, que têm investigado a infância sob nova perspectiva, assim como discutido e verificado outras possibilidades metodológicas de se realizar pesquisas com e sobre as crianças, num movimento de busca de compreensão do papel das crianças e da infância no mundo contemporâneo.

Ao considerar que esse campo, da sociologia da infância, tem produção internacional e que pesquisadores de diferentes países têm apresentado suas pesquisas em congressos da área e publicado seus trabalhos em livros ou periódicos, verificou-se que há pouca informação sobre estudos da infância na América do Sul. Em breve levantamento bibliográfico, realizado em 2013, foram encontrados artigos sul-americanos pautados por esse campo, o que provocou o interesse por saber mais sobre quem pesquisa, o que pesquisa e como pesquisa a infância e as crianças nos países de língua espanhola da América do Sul.

Desde as últimas décadas do século XX revela-se um movimento nos estudos da infância, uma mudança de paradigma, que toma as crianças como atores sociais que interferem no meio em que vivem, e nessa perspectiva, a infância é vista como socialmente construída. Esse "novo" paradigma, formulado na década de 1990, propõe a infância enquanto uma construção social e a considera como uma variável de análise social, assim como classe, gênero e etnia. Defende que as crianças podem e devem ser estudadas a partir de seus próprios direitos, e vistas como "ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, as vidas delas sobre elas mesmas, e da sociedade em que vivem. Crianças não são apenas sujeitos passivos das estruturas e dos processos sociais" (James; Prout, 1990, p.8).

O campo vai desenvolver, então, estudos sobre aspectos complementares, como estrutura e agência. Sobre o primeiro pode-se dizer que, de acordo com Qvortrup (2002),

> um conceito estrutural [...] visa caracterizar a infância como parte de uma dada arquitetura social, e por isso é também útil para comparar a infância com outros grupos em uma dada sociedade, bem como com a infância em diferentes nações e períodos históricos[3] (p.48),

o que define possibilidades teórico-metodológicas, ao passo que o segundo, a agência, "constitui uma competência individual das crianças, e não um sinal de sua subordinação em relação aos adultos. Como agentes, as crianças dão sua própria contribuição para a reprodução social e cultural" (Qvortrup, Corsaro, Honig, 2009, p.7). Estudar as crianças como agentes é compreendê-las como participantes ativas da sociedade, o que, segundo Sirota (2012, p.13), demanda tomar emprestados, por exemplo, os métodos da antropologia, com aportes etnográficos, além de observação participante, grupos focais entre outros instrumentos metodológicos que possibilitem a realização de pesquisas com crianças.

Sobre o aspecto estrutural, Qvortrup (2002) afirma que a infância não muda por si mesma, pois são as dinâmicas sociais, os fatores socioeconômicos e as transformações históricas da sociedade que promovem mudanças e novas correntes de estudos sobre ela. O sociólogo dinamarquês localiza as mudanças ocorridas na modernidade como de grande influência para pensar os impactos na vida das crianças, tais como o sistema industrial, o cresci-

[3] Todas as traduções dos textos em inglês ou em espanhol, no original, são de responsabilidade de Monique Voltarelli.

mento urbano, a expansão das políticas liberais, as oportunidades educacionais, as reformas sociais, a crescente profissionalização nas áreas de trabalho voltadas para a infância, a escolarização em massa, dentre outros fatores.

A complexidade da infância parece requerer diferentes campos de conhecimento para dar conta de seu estudo. De acordo com Sarmento (2008) a sociologia da infância "propôs-se a colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais" (p.32). Diz o sociólogo que a sociologia da infância é "um componente estruturante do campo interdisciplinar dos *Estudos da Infância* que está em plena constituição" (p.33, grifo no original). Este campo mais amplo, segundo Qvortrup, Corsaro e Honig (2009), foi primeiramente composto pela sociologia e pela a antropologia, que tiveram dificuldade em utilizar conceitos e métodos investigativos de cada área para pesquisar as crianças e a infância, tendo sido desafiadas a uma interlocução entre referências teórico-metodológicas distintas.

Em relação a estruturação do campo, a autora Sirota (2012) aponta abordagens acadêmicas que marcam a produção dos estudos da infância em língua inglesa, que incorpora os pesquisadores escandinavos e alemães, além dos britânicos e norte-americanos; a francesa, que incorpora a produção canadense; e a lusófona, que compreende a produção portuguesa e brasileira, entretanto as produções em língua espanhola não foram apontadas neste estudo, demonstrando uma possível lacuna sobre os pesquisadores que publicam nesta língua.

No Brasil, pesquisa de Castro e Kosminky (2010) relaciona os estudos sobre as crianças e a infância a questões sobre as crianças como problemas sociais, apontando que, somente após a aprovação da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, o que as transforma em foco da agenda política e as tornam visíveis na pesquisa acadêmica. As autoras fazem um balanço da produção acadêmica brasileira e, ao final do artigo, referem a sociologia da infância como campo de estudos em construção.

Em 2013, investigação realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre a Sociologia da Infância (GEPSI), coordenada por Maria Letícia Nascimento, mapeou os grupos de pesquisa que trabalham com a sociologia da infância no Brasil. Uma das informações obtidas pela pesquisa é a estreita relação entre o campo e a educação.

Também em texto recente, Szulc e Cohn, antropólogas argentina e brasileira, respectivamente, apresentam um breve balanço sobre os estudos da antropologia da criança na América do Sul, descrevendo as perspectivas brasileiras e argentinas. As autoras destacam que a infância recentemente tem se legitimado nas pesquisas da região, ganhando visibilidade nas publicações, bem como na agenda pública (Szulc; Cohn, 2012) e afirmam que a grande diversidade da América Latina, seus diversos países e diversas histórias, está mergulhada em uma variedade de contextos que mesclam linguagens, trajetórias políticas, econômicas, sociais e composições étnicas que afetam a vida das crianças.

Em outras palavras, a diversidade cultural sul-americana está presente nas experiências vividas pelas crianças, sendo que a pesquisa sobre a infância como um processo social historicamente construído vai ser elaborada de diversas formas dentro da complexidade do cruzamento das relações sociais nos países que a compõe. Essa característica certamente exigirá um esforço dos pesquisadores que focalizam as crianças como agentes sociais e produtoras de cultura, levando em consideração a compreensão desses conceitos dentro de uma complexa e diversa realidade sociocultural.

Segundo Moss (2011), é necessário prestar mais atenção nas construções da infância e localizar os estudos e as análises das sociedades que as crianças vivem para compreender o que significa viver a infância em cada uma delas. Em outras palavras, o autor afirma que "precisamos explorar o relacionamento entre infância e o espaço histórico e contextual que cada criança vive" (Moss, 2011, p.4). É nesta perspectiva que se pretende considerar as relações entre as produções que serão encontradas na Europa e as que já foram encontra-

das na América do Sul, levando em consideração as especificidades demográficas, econômicas, sociais e culturais dos países como impactantes nas vidas das crianças e buscar indicativos da configuração das infâncias.
Percebe-se, então, que tomar como base teórica os pesquisadores contemporâneos que reconhecem as crianças como atores sociais e participantes do meio em que vivem, em consonância com as produções a partir do novo paradigma da infância, possibilitará compreender as linhas teóricas vêm sendo utilizadas, os caminhos metodológicos, as escolhas temáticas, assim como ampliar as referências sobre os estudos da infância na perspectiva da sociologia.

O campo da sociologia da infância

Considerou-se importante trabalhar com a noção de campo em Bourdieu, uma vez que a investigação está realizando um mapeamento dos estudos sociológicos da infância na América do Sul. Sabe-se que o campo da sociologia da infância é recente, pois, embora alguns artigos tenham sido publicados, de maneira esparsa, ao longo do século XX, será a partir dos anos 1990 que os estudos serão adensados, parece importante, portanto, dedicar atenção especial ao conceito de campo científico. A noção de campo, neste autor, designa os espaços do mundo social, relativamente autônomos, que são dotados de leis próprias. Estes espaços são permeados por relações de forças, por objetos de lutas e sentidos de jogo. Estas relações de dominação compõem o cerne da definição de campo (Bourdieu, 2003, 2004b, 2004c), que será brevemente apresentada a seguir.
A noção de campo em Bourdieu (2003, 2004) pode ser pensada nas relações de poder, nas posições ocupadas pelos agentes e instituições, de acordo com capital simbólico, cultural e econômico que cada um possui. Além disso, um campo se configura pelas posições, estratégias, lutas e interesses.
Conforme aponta Bourdieu (2003), os campos são espaços estruturados de posições, cujas propriedades estão sujeitas a sua posição nesses espaços, e que podem ser consideradas independentemente das particularidades dos seus ocupantes.
Em qualquer campo se encontrarão lutas, que são travadas entre os novatos, pela tentativa de direito a entrada no campo, e os dominantes, que tentarão defender seu monopólio e impedir a concorrência. Esses jogos ocorrem por meio de interesses específicos, e quem se submete a jogar é necessário dispor de um determinado *habitus* que configura o conhecimento e o reconhecimento das leis do jogo.
Assim, os capitais geram internalizações de disposições (*habitus*) que vão diferenciar os espaços a serem ocupados pelas pessoas dentro dos campos. O *habitus* permite aos sujeitos agirem dentro de uma determinada estrutura social através da incorporação das disposições do funcionamento, regras e normas sociais que ajustarão a conduta para determinada estrutura social.
O capital acumulado pelos pesquisadores permitirá que eles assumam posições diferenciadas dentro do campo, os quais consequentemente continuarão investindo capital científico para ocupar novas posições ou se manter dentro dele.
Os campos, segundo Bourdieu (2003), possuem suas próprias regras de funcionamento que são definidas a partir dos conflitos e relações de força travadas entre as pessoas dispostas a lutar dentro do campo.
O campo científico possui um sentido específico de funcionamento, uma dinâmica para produção do conhecimento que exige um determinado *habitus* dos atores que neste campo já estão ou pretendem se inserir. O *habitus* também influencia a forma que os pesquisadores se situam e se orientam no campo; pois além de estabelecer uma apropriação de um modo de pensamento científico, necessário para que consiga entrar, permanecer e até mesmo ser reconhecido dentro do campo, contribui também para aquisição dos conhecimentos necessários para permanência no jogo, que ao serem interiorizados darão possibilidade de luta dentro do campo.

Aos pesquisadores se torna essencial compreender a gênese social do campo científico, a fim de aprender às formas de seu funcionamento, as regras do jogo, as produções simbólicas advindas dele, os investimentos econômicos realizados a fim de adquirir os mecanismos necessários para poder pensar em traçar uma trajetória no campo a partir das possíveis conquistas de espaços dentro dele.

Neste sentido, objetiva-se observar como o campo da sociologia da infância tem se estruturado na América do Sul, no intuito de identificar as principais tendências de pesquisa no campo, como tem sido o seu desenvolvimento, quais as relações que o campo da sociologia da infância vem estabelecendo com outros campos, além de identificar as ações que tem regulado as regras do jogo (Bourdieu, 2003) dentro do campo da sociologia da infância.

O campo da sociologia da infância se consolida em diversos países de diferentes continentes, o que foi foco de publicação na *Current Sociology* em 2010. No volume 58 deste periódico foi apresentado um balanço da situação do campo, para além dos países europeus, o qual tinha o objetivo de identificar a presença da sociologia da infância nos países Reino Unido Finlândia, França, Alemanha, Itália, Holanda e Romênia, na Europa, Estados Unidos e Austrália. Portugal e Espanha também serão incluídos, porém a partir de obras[4] que oferecem um panorama dos estudos sociológicos da infância em cada país.

Dentre os temas centrais de pesquisa, os países compartilham o interesse por direitos das crianças, crianças como atores sociais, agência, e bem-estar social. Destaca-se a forte influência da produção teórica do hemisfério norte, apontando as principais tendências de pesquisa no campo da sociologia da infância. Essas tendências influenciam e conduzem a forma como as pesquisas têm sido realizadas nos países hispano-falantes na América do Sul, os quais tomam as obras produzidas no Norte como suporte teórico em suas produções na tentativa de consolidar os estudos sociais da infância no hemisfério sul.

As pesquisas sobre a infância na América do Sul

O recorte apresentado neste artigo é parte de pesquisa de doutorado em andamento. Os dados foram coletados entre 2013 e 2014, a partir de um levantamento da produção sobre a infância na América do Sul, realizado nas seguintes etapas: 1) procura em diferentes *websites* pelos estudos sociais da infância em países falantes da língua espanhola; 2) identificação das referências bibliográficas nestas produções; 3) procura pelos (principais) pesquisadores da infância; 4) contato com os pesquisadores por e-mail; 5) definição de dois países para realizar a pesquisa de campo; 6) visita aos países (a) para entrevistar os pesquisadores e procurar por suas produções acadêmicas, (b) investigação e buscas nas bibliotecas das universidades visitadas.

As buscas foram realizadas por meio de um levantamento de dados de cada país, levando em consideração as universidades - departamentos, docentes, investigações científicas, publicações -; os principais periódicos; a busca pelas produções no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) de cada país; além de buscas por diretórios de pesquisa; buscas na base de dados *Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades* (CLASE); pesquisa na bibliografia latino-americana em revistas de investigação científica e social; busca de centros e institutos de investigação por meio do portal de sociologia latino-americana; pesquisa por eventos científicos e buscas sistemáticas usando alguns descritores pré-estabelecidos no Google .

[4] ALMEIDA, A.N. (2009). *Para uma sociologia da infância:* jogos de olhares, pistas para investigação. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

GAITAN MUÑOZ, L.G.(2006). *Sociología de la Infancia.* Madrid: Editorial Síntesis.

Primeiramente foram incluídas todas as produções que apresentavam relação com o paradigma da infância (James, Prout, 1990). Posteriormente buscou-se localizar todos os textos na integra para consultar os títulos das publicações, as palavras-chaves, os resumos e as referências bibliográficas, a fim de selecionar os artigos que seriam incluídos ou não no *corpus* da pesquisa. Em seguida foram verificados os currículos dos pesquisadores.

A busca por pesquisadores foi realizada por meio dos elementos que definem o campo (Bourdieu,1983,2004), ou seja, a institucionalização, a existência das universidades, a exigência de formação específica, o trabalho com conhecimentos específicos, a organização do trabalho/categoria, a produção de periódicos para publicar o conhecimento produzido, a organização de eventos científicos, dentre outros que se configuram como algumas das formas de se legitimar um campo e de construí-lo, uma vez que a dinâmica dos agentes e as lutas internas no campo contribuem para expansão e desenvolvimento do mesmo.

Após o levantamento da produção em todos os países hispano-falantes da América do Sul, foram selecionados inicialmente quatro países para compor o corpus da pesquisa (Argentina, Chile, Colômbia e Peru). A inclusão dos pesquisadores considerou a temática dos artigos, um mínimo de três produções sobre a infância e os conceitos utilizados, com a finalidade de identificar o uso do referencial teórico da sociologia da infância nas publicações. Foram considerados os títulos das publicações, o resumo, as palavras-chaves e os referenciais teóricos.

Inicialmente foram escolhidos Argentina e Chile para a realização das entrevistas pelo fato dos pesquisadores apresentarem maior aproximação com o campo da sociologia da infância e pelo pronto retorno por correio eletrônico. Foram realizadas entrevistas e visitas as universidades nos meses de março e abril de 2015.

A Argentina foi o país que apresentou maior quantidade de pesquisadores e a segunda maior quantidade de publicações; o Chile se destacou por conter produções da infância a partir de diversas áreas e grupos de pesquisa que estão envolvidos com as temáticas da infância.

Foi possível perceber que as pesquisas nestes países dentro do campo da sociologia da infância predominam sobre a interface da educação e juventude, sendo que há uma grande proximidade com o campo da antropologia da infância.

Os pesquisadores destes países apontam que ainda estão se apropriando da teoria elaborada pelos países do hemisfério norte e desenvolvendo pesquisas com aporte teórico de diversas disciplinas, por considerarem que o campo é multidisciplinar. De acordo com as entrevistas, percebe-se que os professores pesquisadores vêm de diversas áreas do conhecimento.

Quanto aos temas de pesquisa, na Argentina observa-se: crianças como atores sociais, políticas públicas relacionadas a infância, cidadania infantil, escolarização e experiências escolares, direito das crianças, trabalho infantil, antropologia da infância, participação infantil, crianças indígenas, proteção e crianças em situação de rua.

No Chile, são temas: as infâncias chilenas, cidadania infantil, participação infantil, pesquisa com crianças, crianças como atores sociais, práticas de pesquisas com as crianças (metodologias/ ética), crianças nos contextos familiares, escolarização e experiências escolares, migração e imigração das crianças e suas famílias, e trabalho infantil.

É importante destacar que devido à complexidade de desenvolver estudos sobre a infância, a sociologia da infância tem se relacionado com outros campos do conhecimento que podem contribuir para estabelecer um diálogo sobre a compreensão da infância, principalmente com as contribuições teóricas advindas da antropologia, educação, história e geografia; campos que ampliam a visão dos estudos e permitem avanços nas pesquisas com as crianças.

Para finalizar

O campo da sociologia da infância apresenta um desenvolvimento diferentes nos países hispano-falantes da América do Sul. Reconhece-se que Argentina e Chile apresentam significativa produção neste campo, e que outros países têm também produzido pesquisa sobre infância, notadamente Peru e Colômbia.

O estudo permite reconhecer temas relacionados crianças e a infância nas políticas públicas; cidadania, crianças enquanto atores sociais; crianças nos contextos familiares, direitos das crianças, escolarização e experiências escolares; participação infantil; práticas de pesquisas com as crianças (metodologias/ ética); proteção e trabalho infantil como mais frequentes nas publicações dos pesquisadores.

Ao final, pretende-se estabelecer interlocução com pesquisas brasileiras, buscando compreender o conjunto sul-americano e a própria diversidade presente nas abordagens da infância.

Referências

ALMEIDA, A.N. (2009). *Para uma sociologia da infância*: *jogos de olhares, pistas para investigação*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

BARALDI, C. (2010). Children's citizenships: limitations and possibilities of childhood sociology in Italy. *Current Sociology*, 58 (2), p.272-291, Mar.

BASS, L.E (2010). Childhood in Sociology and Society: The US Perspective. *Current Sociology*, 58 (2), p.335-350, Mar.

BOURDIEU, P. (2004). *Coisas ditas.* São Paulo: Brasiliense.

_____. (2004b). *Os usos sociais da ciência*: *por uma sociologia clínica do campo científico.* SP: UNESP.

_____. (2004c). *Para uma sociologia da ciência.* Lisboa: Edições 70.

_____. (2003). *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século.

CASTRO, Lucia R. de; KOSMINSKY, Ethel (2010). Childhood and its Regimes of Visibility in Brazil. An Analysis of the Contribution of the Social Sciences. *Current Sociology*, 58 (2), p.206-231, Mar.

GAITÁN MUÑOZ, L (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43 (1), p. 9-26.

JAMES, A.; PROUT, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood*: *Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press.

KRIEKEN, R. V. (2010). Childhood in Australian Sociology and Society. *Current Sociology,* 58 (2), p.232-249, Mar.

MORAN-ELLIS, Jo. (2010). Reflections on the sociology of childhood in the UK. *Current Sociology*, 58(2), p. 186-205, Mar.

MOSS, P. (2011). Beyond Early Childhood Education and Care. *Early Childhood Education and Care*. Stockholm.

QVORTRUP, J. (2002/ 1995). Sociology of Childhood: Conceptual liberation of Children. IN: MOURITSEN, F.; QVORTRUP, J. (Eds.) (2002). *Childhood and children culture.* Odense: Odense University Press (Versión ampliada y revisada de: ____. (1995) Childhood in Europe: a new field of social research. IN: CHISHOLM, L. et al (Eds.).Growing up in Europe. Berlin/New York: De Gruyter).

QVORTRUP, J; CORSARO, W. and HONIG, M.S. (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies.* London: Palgrave Macmillan.

SARMENTO, M.J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. IN: GOUVEA, M.C.; SARMENTO, M.J. (orgs.) (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. (p.17-39). Petrópolis: Vozes,

SIROTA, R. (2010). French Childhood Sociology: An Unusual, Minor Topic or Well-Defined Field? *Current Sociology*, 58 (2), p.250-271, Mar.

____(2012). L'enfance au regard des Sciences sociales. *AnthropoChildren*, 1, jan.

STANCIULESCU, E. (2010). Children and Childhood in Romanian Society and Social Research: Ideological and Market Biases and some Notable Contributions. *Current Sociology,* 58 (2), p.309-334, Mar.

STRANDELL, H. (2010). From Structure-Action to Politics of Childhood: Sociological Childhood Research in Finland. *Current Sociology,* 58 (2), p.165-185, Mar.

SZULC, A.; COHN, C. (2012). Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina. *AnthropoChildren,* 1, jan.

ARMADILHAS DA PESQUISA ETNOGRÁFICA: CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES NAS RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

Narda Helena Jorosky[1]
Maria de Fátima Salum Moreira[2]

Resumo

Apresenta-se, no artigo, um recorte de resultados da pesquisa intitulada "Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na Educação Infantil: Entre a linha e o desalinho", a qual tem como base teórica e metodológica os estudos da Sociologia da Infância e a Etnografia. Buscou-se investigar a infância a partir dos modos particulares de pensar e agir de crianças entre 4 e 5 anos de uma instituição educativa. São discutidos alguns momentos em campo, quando emergiram entraves nas relações entre adultos e crianças e entre os próprios adultos, isto é, a pesquisadora, professoras e gestoras da Instituição. São ressaltados tanto os empecilhos ao andamento da pesquisa, como as saídas encontradas para se contrapor às situações apresentadas. O(a) pesquisador(a) ao entrar em campo, mesmo buscando abdicar do adultocentrismo, não consegue abster-se desta condição, assim, desafios são encontrados para que o protagonismo das crianças não seja afetado. Propõe-se discutir os embaraços presentes no trabalho em campo: Como tornar-se alguém confiável e familiar para as crianças? Como desenredar-se das tensões provocadas pelas ingerências e posturas autoritárias desses profissionais? Conclui-se que uma pesquisa etnográfica desta natureza envolve vários desafios e, dentre eles, a necessidade de manter uma especial atenção às armadilhas que se interpõem aos objetivos pretendidos, impedindo o reconhecimento das maneiras próprias de participação e produção da vida social pelas crianças.

Palavras-chave

Pesquisa etnográfica; Crianças; Educação infantil.

[1] Mestranda na UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, SP, Brasil. Docente das Faculdades Integradas de Ourinhos – FIO, Ourinhos, SP, Brasil. Email: hjorosky@hotmail.com.

[2] Docente na Pós-Graduação em Educação na Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE e no Programa de Pós-Graduação da FCT – UNESP, ambas em Presidente Prudente, SP, Brasil. Email: fatimasalum@gmail.com.

Introdução

Realizar uma pesquisa com crianças pequenas é complexo, envolvente e gratificante. Requer muita atenção não só em relação à pesquisa, mas em relação a nos permitirmos adentrar em seus espaços e mundos. Saber ouvir as crianças e buscar suas interpretações é conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós, adultos, seríamos capazes de ver e de interpretar, no mundo social ao qual pertencemos.

Com base nos estudos da sociologia da infância, trazemos à discussão o conceito de cultura de pares e de reprodução interpretativa, ambos desenvolvidos por Corsaro (2011), que defende as relações de crianças com outras crianças em grupos de amigos, como sendo fundamentais para a produção cultural do próprio universo infantil; além disso, elas não só imitam ou internalizam a sociedade e a cultura a que pertencem, mas contribuem, de forma ativa, para a produção cultural, ao se apropriarem, (re) produzirem e reinventarem sentidos e ideias, na tentativa de compreenderem ou buscarem um significado para a realidade à sua volta.

Ao realizar a pesquisa de mestrado intitulada "Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na Educação Infantil: Entre a linha e o desalinho" buscamos um olhar voltado às questões de gênero, corpo e beleza, a partir das imagens que são apresentadas às crianças ou estão presentes em seu dia a dia, ou seja, a cultura visual. Para isso, os fundamentos teóricos são tomados de estudos com abordagens sociais, históricas e culturais e, sobretudo, em estudos da Sociologia da Infância, já que procuramos trabalhar com as crianças, dando importância às suas vivências e a todas as suas formas de manifestação, especialmente suas falas, buscando aprender com e sobre elas.

Dessa forma, torna-se necessário promover uma reflexão sobre os fatores socioculturais que constituem e também organizam as práticas sociais no cotidiano do âmbito escolar, com um destaque aos aspectos culturais e subjetivos que se fazem presentes entre as crianças e entre elas e os adultos, sendo estes explícitos ou não. A fim de construir relações de convivência com as crianças que permitissem obter amplitude e qualidade dos dados, explicitamos, com base na pesquisa realizada, alguns elementos que podem contribuir para maior conhecimento sobre a investigação etnográfica com crianças, além de apresentar os entraves gerados pelas tensões nas relações com adultos da instituição, devido algumas de suas ingerências e posturas autoritárias.

Apresentamos, a seguir, uma breve discussão sobre os principais elementos que constituem o método de pesquisa em discussão, procurando destacar os usos de tal instrumento e o tipo de narrativa que lhe é subjacente.

A etnografia como método de pesquisa

A etnografia se consolidou como um instrumento de pesquisa e de narrativa para antropologia moderna, colocando questões específicas para os procedimentos metodológicos dos trabalhos em campo. Entre eles, temos: como se articulam as tensões entre a descrição e a análise, a tradução e a interpretação, o particular e o geral?

A etnografia teve seu início com os estudos antropológicos e se tornou um método que hoje está presente em diversas disciplinas. Este tem como intuito, utilizando-se da observação e da observação participante, perceber a realidade cultural e social com base no ponto de vista de uma determinada comunidade, defendendo-se a prática de uma escuta e olhar atentos, com os quais se procura não apenas a compreensão do que as pessoas fazem, mas o significado e o valor do que elas fazem. A pesquisa etnográfica, muitas vezes, se apresenta dentro das metodologias qualitativas e em oposição às quantitativas. Porém, para Caria (2001, p. 42), com ela se pode "usar ou construir informações quantitativas sobre o mundo social, mas recusa isolar a informação quantitativa do seu contexto de uso", o que implica não se apresentar por meio de correlações e associações entre variáveis.

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 59), "[...] a etnografia consiste numa descrição profunda" e expressa uma preocupação em relação às representações, visando apreender os significados que se têm de uma determinada cultura. Ao investigar crianças, há uma busca pelas suas experiências em um contexto histórico e cultural específico, de forma que estas podem ser traduzidas como culturas de infância. Tamaroff (2000, p. 178), ao abordar a cultura da criança, utiliza a definição antropológica do século XX proposta por Malinowski: "[...] conjunto das formas adquiridas de comportamento nas sociedades humanas", de modo a afirmar o conceito de cultura como oposto a ideia de natureza adquirida, inata. A autora entende que as culturas infantis estão relacionadas com as transformações da família, da sociedade, da mídia e das novas tecnologias de informação.

O processo da pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, interesses e direitos como cidadãos (Corsaro, 2011, p. 57). Desta forma, o contexto escolar foi escolhido para a realização desta pesquisa, já que é neste local onde se encontra um número significativo de crianças com diferentes realidades; além disso, levou-se em consideração o convívio geracional que acontece na escola: por ser um lugar no qual se tem contato com diferentes adultos e crianças e por ser um local criado para recebê-las e educá-las, há uma visão diferenciada, tendo como protagonistas não os funcionários e professores, mas a constante busca em ouvir e se relacionar com as crianças, observando suas culturas de pares, dentro de uma cultura escolar.

A etnografia é um método dinâmico ao pesquisar com crianças, já que, diversas formas de interações e culturas são produzidas no momento de suas ações e relações. A principal fonte de produção de dados para reconhecê-las é constituída via uma observação atenta e intensa e não com o uso de entrevistas ou questionários. Para isso, a etnografia requer que o investigador entre, seja aceito e participe da vida daqueles que pretende estudar. Implica, por assim dizer, "[...] tornar-se nativo" (Corsaro, 2003), entendendo que as crianças têm as suas próprias culturas e, para isso, é preciso fazer parte destas, além de documentá-las.

A escuta de suas vozes aconteceu em todos os momentos em que estive presente na sala de aula, além dos momentos no parque e no horário do recreio. Barbier (1993) traz a escuta como a entrada em uma relação com a totalidade do outro, considerando-o em relação à sua afetividade e permanente interação. Ouvir suas vozes, observar seus gestos, corpos e movimentos, também trazem muito sobre o que eles e elas têm a nos dizer.

As crianças neste estudo

Ao ter como base as perspectivas teóricas da Sociologia da Infância, não se considera a infância como um período de transição, uma vez que ela traz uma singularidade própria, porém, como um componente estrutural da sociedade atual. Ela é compreendida como uma construção social cujos atores apresentam traços específicos e práticas de sociabilidade próprias, as quais se contrapõem à ideia de que possam ser alvo passivo de socialização pelos adultos, ou que devam ser vistas como alguém que ainda "não é", está em "maturação" ou em "desenvolvimento" meramente cognitivo e psicológico. Saber ouvir as crianças e buscar suas interpretações leva a pensar, com Rocha (2008, p.46), que é preciso "[...] nessa *escuta* confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos".

Observar as crianças e obter apenas números a partir de suas interações é reduzi-las a medidas prontas. Ao invés disso, acreditamos ser necessária a descrição e, principalmente, a interpretação dos dados em contexto, quando se trata de uma pesquisa desta natureza, com foco nas crianças e seus pares, além de suas interações com os adultos. Por não serem seres passivos, as crianças reproduzem a cultura dos adultos, através de uma interpretação que lhes é própria, não de forma meramente reprodutiva, mas reinterpretada por elas.

Ao proceder uma pesquisa desse tipo, o foco do estudo foi os significados e as razões que as crianças atribuem aos fatos investigados, por meio da análise de suas respostas e ações.

Além disso, afirma-se uma relação entre sujeitos – pesquisador, crianças, professores – que conta com um distanciamento cultural cuja principal base são as diferenças geracionais, conforme estabelecidas em nossa cultura ocidental. Assim, sustenta-se que é necessário abdicar do adultocentrismo, todavia, não da condição de adulto, já que, para as crianças, o adulto nunca deixará de ser adulto. Tentar ser o que não se é configuraria uma ação dramatúrgica, e isso não alteraria a maneira como as crianças olham para o pesquisador, pelo contrário, constituiria uma falta de respeito com as crianças, um disfarce em vão. Tornou-se responsabilidade ouvi-las e respeitá-las, com um olhar horizontal, não vertical, abolindo o adultocentrismo e se relacionando com elas, com vistas a conhecer a realidade social com base na infância e nas crianças.

Graue e Walsh propõem que "[...] os investigadores pensem nas crianças como vivendo em contextos específicos, com experiências específicas e em situações de vida real" (2003, p.25). É presumida a necessidade de uma postura reflexiva do pesquisador, durante o percurso da investigação, pautado no trabalho de ir e vir entre os pressupostos teóricos, produção de dados e análises, garantindo uma postura crítica nas interpretações em processo. Para entender as crianças e suas culturas, não necessitamos ser como elas, segundo Geertz: o primordial é que "[...] deixemos de lado nossa concepção e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do eu" (Geertz, 2001, p.91). Considera-se que, assim, é possível efetuar um confronto entre a teoria e a "prática" empírica, desenvolvendo a pesquisa de forma plena.

A investigação etnográfica

A proximidade, a duração e a descrição são aspectos importantes em uma investigação etnográfica. A pesquisa etnográfica não está totalmente relacionada ao tempo longitudinal em campo, contudo, à intensidade do olhar do pesquisador, no contexto a ser estudado. O tempo não é determinado cronologicamente, o que importa é o tempo que se coloca para a realização de referências consistentes, até se chegar a uma exaustividade, uma vez que, a partir de uma determinada altura, os dados podem acabar se repetindo. Como uma pesquisadora, buscando a condição de etnógrafa, foi preciso aguçar minhas observações, com o refinamento da audição e sensibilidade emocional, penetrar na vida das crianças para perceber como se sentem e ouvir suas vozes com diferentes opiniões, ideias, experiências e sentimentos. Ensejou-se o ato de ouvi-las e, para isso, foi necessária uma familiarização cotidiana e contínua com as crianças para que a minha entrada completa em campo fosse realizada.

Para Graue e Walsh (2003, p.29), à medida que as vidas das crianças, atualmente, vão se tornando, cada vez mais, institucionalizadas pela escola e contextos de atendimento, elas desenrolam-se sob a constante vigilância dos adultos, mas são capazes de inventar, nestes contextos criados pelos adultos, os seus próprios subcontextos, que permanecem na maioria das vezes, invisíveis para os adultos, mas que são bem visíveis e notórios para as crianças. A pesquisa etnográfica possibilita a análise "por dentro", "do invisível" na procura do que se constitui como particular; desta forma, na relação com a experiência de vida de quem observa, é preciso estar atento em que medida a história de vida do etnógrafo influencia o estudo.

Tentei abdicar de minha conduta, enquanto professora e adulta, com foco nos planejamentos e busca de resultados previstos. Percebi que não basta apenas estar em campo, mas ser inserida nele, conviver com todos e vivenciar o cotidiano. Christensen e James (2005, p.18) acautelam que "a reflexividade por parte do etnógrafo é particularmente crucial no momento de entrada no campo de investigação e no reconhecimento da importância de trabalhar todos os preconceitos trazidos para o estudo", no sentido de possibilitar realizar os momentos necessários de aproximação e distanciamento.

De posse do conjunto dos registros feitos em campo, constata-se a necessidade de efetuar recortes para proceder às análises desejadas, bem como transcrevê-las em um texto reflexivo e argumentativo. Nesse sentido, é primordial obter uma visão mais intensa e particular, uma vez que construímos um recorte sobre a realidade, isto é, aquele que é dado por nossos olhares teóricos e pelos dados explorados e obtidos.

Para realizar uma descrição densa é necessário que os registros resultem em uma expressão refinada dos significados que portam as ações em contexto dos membros de uma determinada cultura. (Bogdan e Biklen, 1994, p.59). A escrita assume um papel muito importante na etnografia, ao mesmo tempo em que a densidade na escrita também representa um determinado modo de relações e construções interpretativas, durante o processo de pesquisa. Os resultados da pesquisa, com a descrição e análise dos dados, decorrem fundamentalmente dos pressupostos teóricos que a fundamentam. Neste caso, estamos apoiados na concepção de que só é possível estudar a infância a partir dela mesma e de seus modos próprios de agir, conceber e significar a realidade. Geertz (1989, p.20), observa que "[...] fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos".

Não é possível deixar de citar a questão ética como requisito fundamental nas pesquisas com crianças. O comportamento ético está ligado à atitude. Ao entrar na vida de outros é preciso permissão e esta vai além do consentimento, já que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas envolvidas no processo. De acordo com Graue e Walsh (2003), agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos.

Relatos das observações participantes

O início da entrada em campo foi marcado pela familiarização com as crianças. Durante aproximadamente uma semana, buscou-se construir uma maior proximidade com elas, procurando fazer-se presente em diferentes momentos da rotina escolar. Isso se deve à relevância atribuída a tornar-se aceito pelas crianças em seu meio, fato que exige tempo. Como parte dessa familiarização, está o reconhecimento e familiarização da fala das crianças, ou seja, é preciso conhecer a língua do outro e as suas formas de expressão. Além disso, ao me aproximar das crianças, busquei seguir alguns indicativos de pesquisadores na área da infância, como por exemplo: ficar na altura das crianças para falar com elas quando possível; utilizar termos claros e simples para explicar minha pesquisa, além das dinâmicas e das interações na conversa de roda.

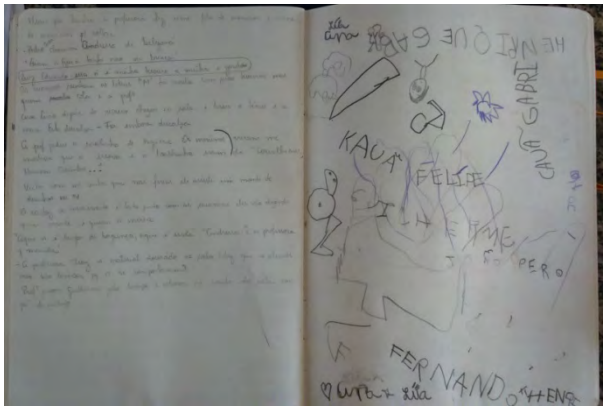
Como uma das minhas grandes preocupações era como me portar diante das crianças, procurei de forma reflexiva e cuidadosa, ser reconhecida como uma adulta, porém, evitei tomar decisões e conduzir ações que pudessem me levar a ser identificada tendo algum poder ou autoridade, para não ser vista como uma professora ou estagiária. Alguns vinham correndo me contar sobre pequenas brigas ou posse de brinquedos e objetos e busquei agir de forma não autoritária, não intervindo em nenhuma situação.

Percebi que, nestes momentos especificamente, as crianças me olhavam indagativamente, sem entender quem eu era, já que enquanto papel tradicional do adulto naquele contexto precisava intervir em determinadas situações e conflitos. Estes momentos foram valiosos na pesquisa, para que me aproximasse das crianças, já que percebiam que não estava ali para assumir o controle de determinadas situações. Foi a partir destas vivências que muitas conversas informais se realizaram e minha entrada em campo se completou.

É fato que, ao serem observadas, as crianças podem mudar suas formas de comportamento, mas é importante que o pesquisador entenda o ato de observar como recíproco, ou seja, ele também estava sendo observado por elas. Por isso, o mínimo de escrita possível e total atenção aos momentos dentro da escola são imprescindíveis. Nas observações procedidas, as crianças tiveram acesso ao caderno que foi utilizado como um diário de campo. Elas

mostravam-se curiosas e perguntavam o que estava sendo feito no caderno. Ele foi segurado em suas mãos, verificado e elas puderam desenhar livremente nele. Tudo isso, certamente, fez parte do processo de familiarização com elas.

Figura 1: Imagem do diário de campo



Fonte própria

Concordamos que a presença diária do investigador no contexto faz com que possam surgir novas relações sociais, não só entre observador e observados: o próprio tecido social em análise e os processos sociais desencadeados pela pesquisa devem ser tomados em conta, na produção e análise dos dados (Costa, 1989, p.132). Ao pensar nos processos desencadeados, na pesquisa houve movimentos de poder entre os diferentes atores sociais e com diferentes posições sociais, que foram produzidos e negociados nas interações sociais das crianças com o adulto; delas com as outras crianças; e do adulto com as crianças e, também, com outros adultos nas configurações locais da pesquisa (Christensen, 2004). Vários foram os momentos em que as crianças pareciam "testar" minha autoridade. Se a professora saísse da sala por alguns instantes elas me olhavam e iam até a carteira do colega ou desenhar no quadro, pegar sua régua de madeira ou vinham até o meu lugar conversar. Estava atenta a todas elas, para que não houvesse nenhum problema ou alguém se machucasse, mas não interferia na ação de nenhuma criança.

> Menina: Professora olha lá o Guilherme rabiscando o quadro!
> Pesquisadora: Está ficando bonito o desenho dele.
> Menina: Você não vai brigar com ele? A professora não deixa pegar giz.
> Pesquisadora: Eu não sou professora. Já que ele está desenhando lá, você não quer desenhar aqui no meu caderno?
> Menina: Eu quero. Eu quero! (Nota de campo 03/06/15)

As próprias crianças conhecem a diferença entre elas e os adultos. Veem os adultos, na escola, como os detentores do poder e do saber, os que decidem e ensinam. Isto ficou claro em determinadas falas das professoras como *"Quem manda aqui dentro da sala?"* ou *"Tem professora aqui dentro!"*. Entretanto, elas sabem e dominam as regras do mundo adulto, mas também sabem e se apropriam das culturas próprias infantis, vivenciando as regras das crianças.

Em dois dias da semana, as aulas são com uma professora co-regente, que trabalha com o caderno e o início da alfabetização. No primeiro dia de aula em que estive com esta professora, a mesma disse às crianças que eu estava em sala para anotar os nomes dos alunos que não se comportassem e não obedecessem à professora. Todos me olharam assustados

e percebi que sua fala teve peso negativo em relação a minha presença. O que previ aconteceu, já que se tornou mais difícil, após este momento, estar nas conversas e nas brincadeiras das crianças. Algumas vezes, estavam conversando e quando olhava, paravam de falar e se sentavam.

Sentindo-me um tanto quanto prejudicada com o ocorrido, conversei com a coordenação e a professora titular da sala, com o intuito de esclarecer minha posição e tentar reverter a ideia de que estaria ali para controlar o comportamento das crianças. Durante alguns recreios, conversei com a professora e pedi, de forma cordial, para que não usasse a minha presença para inibir o comportamento das crianças, pois prejudicaria muito meu trabalho, já que tinha como foco estar presente em suas conversas paralelas, brincadeiras e, desta forma, todos me tratariam como uma autoridade, sendo muito mais difícil alcançar meus objetivos. Neste mesmo dia, fiz novamente uma explanação para todas as crianças sobre minha pesquisa, minha presença em sala e o porquê das anotações em meu caderno. A conversa foi plenamente satisfatória e pude perceber que todos compreenderam, já que apresentaram um comportamento mais espontâneo e natural, a partir daquele instante.

Com o passar dos dias, pude notar que não era mais uma figura ameaçadora para eles; pelo contrário, pediam minha ajuda para tarefas, me abraçavam, vinham conversar e pedir para desenhar em meu caderno. Cerca de dois meses após o ocorrido, a professora tornou a dizer que eu estaria lá para anotar o mau comportamento dos alunos e me pediu, durante este fato, para concordar, para ajudar diante da desobediência de alguns; fiquei em silêncio, sentada em minha cadeira, com um olhar sem jeito e permaneci, assim, por alguns instantes.

Percebi que, após sua fala, as crianças não se importaram, não mudaram suas formas de interagir e falar comigo, nem havia mais olhares desconfiados. Eles pareciam confiar em mim. Após este dia, o seu discurso mudou; em outros momentos ela disse às crianças que eu estava lá observando eles para meu estudo e acreditava que não estaria gostando de alguns comportamentos durante sua aula.

Também é preciso dizer que foi constante o uso de falas como "senta como mocinha", "senta direito, costas retas e pernas para dentro" pelas professoras em sala. Para Louro (1997, p.62) "O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina". A postura reta transcende a mera posição física do corpo, serve como um indicativo de caráter e das virtudes. Além disso, a disposição dos materiais dentro da sala parecia ser realizada com certo autoritarismo já que tudo ficava no alto ou trancado em armários. Mais uma vez percebi o adulto como detentor de poder e com o dever de manter a ordem do espaço.

Durante a pesquisa, realizei quatro dinâmicas com as crianças com imagens de diferentes corpos para que houvesse uma conversa sobre estes em sala de aula. Diante destas discussões, dois temas ganharam ênfase, sendo estes: o corpo gordo e a maquiagem. Desta forma, realizei dois momentos de roda de conversa com grupos de crianças visando a levar a cada grupo estes temas para que pudesse aprofundar a discussão com as crianças ouvindo o que elas tinham para me dizer em relação a eles. Os temas nas rodas foram mobilizados com o recurso de algumas vivências que lhes foram proporcionadas. Esse caminho foi bastante acertado, visto que proporcionaram a realização de conversas que puderam elucidar, melhor, cada um dos aspectos que haviam sido destacados.

Para isto, no primeiro momento, expliquei à professora que faríamos dois grupos, para que pudesse ouvir e interagir melhor com as crianças. Os grupos foram escolhidos, aleatoriamente, pela professora, já que pedi para que me auxiliasse neste processo, mas, percebi que se tornou uma "forma de merecimento" para as crianças, porém, todas participaram. Todas esperavam o momento para serem escolhidas pela professora e poder, assim, participar da "atividade com a professora Narda" fora da sala. Não era desta forma que esperava acontecer, mas para as crianças, sair da sala para realizar algo era uma forma de prêmio, tinha que merecer. Mais uma vez, percebi o poder de autoridade do adulto sobre as crianças neste ambiente escolar e sua influência no desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Kramer (2002, p.42), é relevante a postura do pesquisador diante dos grupos de crianças, negando-se a um papel arbitrário de um adulto professor/pesquisador, no contexto em que está inserido; assim, a postura adotada, ao se pesquisar com as crianças, foi descrita claramente no texto da dissertação de Mestrado já que ao realizar um estudo etnográfico, deve-se documentar com cuidado o processo de pesquisa e através deste revelar os problemas encontrados e imprevistos. Neste artigo, coube a mim, enquanto pesquisadora, explorar os fatos e dificuldades encontradas a fim de compartilhar com outros pesquisadores as experiências, sejam elas satisfatórias ou não durante o processo da pesquisa. Entretanto, é preciso destacar que, apesar das intervenções dos adultos da escola, impondo certos obstáculos na minha relação com as crianças, conclui com êxito esta etapa da minha pesquisa, com muitas expressões de carinho e confiança, demonstrações de afeto por parte dos meninos e meninas e até uma festa surpresa organizada pelas crianças no dia do meu aniversário.

Imagem 2: O abraço de parabéns

Fonte própria

Conclusão

Ao pensarmos na participação ativa das crianças e na busca de compreender os significados que atribuem ao vivido, em seus próprios contextos e condições geracionais particulares, levamos em consideração as recomendações da Sociologia da Infância. Nela encontramos os indicativos da necessidade de que seja preservada a autonomia das crianças, resguardando-se, tanto quanto possível, os seus discursos de nossas intervenções. Para isso, exige-se um processo criativo que esteja atento às distâncias entre adultos e crianças. A pesquisa empreendida pauta-se no entendimento de que as crianças estão imersas em culturas construídas em relações dialógicas. Por meio dessas relações, as palavras, as práticas e representações, não somente das crianças, mas também dos adultos, se tornam formadoras de ideologia e da constituição das identidades. Todavia, foi possível perceber que as crianças resistem a algumas regras e reinterpretam as ideias e discursos apresentados a elas. Em um movimento intenso, consegui driblar algumas situações de autoritarismo e adultocentrismo para ouvir as crianças durante a pesquisa etnográfica, entendendo-se que esta, por sua vez, produz um conhecimento que é também mutável. A construção do conhecimento é fruto de um esforço para descobertas, indo a campo, com olhos e ouvidos sensíveis e atentos, além da predisposição para uma negociação com os adultos da Instituição. Quando se trata de dar voz e vez às crianças, propõe-se que se esteja pronto para, permanentemente, assimilar, se questionar e reinventar, não só a investigação, mas a si mesmo.

Cada vez mais, é preciso refletir sobre a lógica adulta de compreender a vida, o tempo e o espaço destinados às crianças, propondo rupturas que nos levem além, a pensar o novo e de novo. Tendo como base os estudos da infância, coloca-se como desafio a superação do adultocentrismo, da padronização da cultura adulta como superior e predominante, e a percepção da categoria infância sem universalizar nem padronizar os comportamentos e as culturas infantis, considerando aspectos de homogeneidade e heterogeneidade como constituintes das crianças e das diferentes infâncias, atribuindo-lhes representatividade e legitimidade (Abramowicz e Oliveira, 2010).

Assim, as vozes das crianças foram tomadas como base para aprofundar a discussão científica sobre a temática aqui estudada, cujo maior contributo foi envolver-se em uma necessária reflexão sobre gênero, corpo e beleza, com crianças da Educação Infantil que vivem diferentes infâncias e vivenciam diferentes corpos. Foi uma grande façanha adentrar o universo infantil, ver e ouvir através de outra perspectiva, ou seja, a partir das crianças, de suas rotinas, do cenário escolar e das imagens que ali estão dispostas, juntamente com as relações entre as crianças naquele espaço.

Tornei-me uma adulta diferente para as crianças, uma adulta que brincava, ouvia, observava e, acima de tudo, respeitava suas falas e modos de agir. Busquei, nesse período em que estive completamente imersa na pesquisa, olhar, ouvir e escrever, ao mesmo tempo em que aprendi, na prática, que não se consegue ser neutro e livre de nossas formas de ver e interpretar a realidade. Foi no exercício do trabalho investigativo, no convívio com os obstáculos e com a ansiedade com a demora em enxergar respostas vindas das crianças para as minhas questões, que fui me deixando sensibilizar no olhar e na escuta, encontrando caminhos de registro, interpretação e expressão para as evidências que passavam a acontecer.

Referências

ABRAMOWICZ, A. OLIVEIRA, F. de. (2010). A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr.

BARBIER, J. M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto: Porto Editora.

CARIA, T.H. (2014) O uso do método etnográfico no estudo do trabalho e do conhecimento profissionais. In: TORRES, L.L. PALHARES, J.A. *Metodologia em investigação em ciências sociais da educação.* Edição do Departamento de Ciências Sociais da Educação, Universidade do Minho, PT. Edições Húmus.

CHRISTENSEN, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children and Society*, v. 18, p. 165-76.

CHRISTENSEN, P. JAMES, A. (2005) *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas.* Porto: ESE de Paula Frassinetti.

CORSARO, W. A. (2011). *Sociologia da Infância.* Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed.

CORSARO, W.A. (2003). *A Pesquisa etnográfica realizada com as crianças de Infância nos EUA e em Itália***.** U. Minho: IEC.

GEERTZ, C. A (1989). *Interpretação das Culturas.* Rio de Janeiro: LTC.

GEERTZ, C. (2001). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

GRAUE, M.E.; WALSH, D.J. (2003) *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.* Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KRAMER, S. (2002) Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa,* n. 116, p.41-59, jul.

LOURO, G. L. (1997) *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis: Vozes.

ROCHA, E. A. C. (2008) Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, p. 43-51.

TAMAROFF, E. A. (2000) Contribution à la réflexion sur la culture des enfants. In: *Congresso Internacional Os mundos sociais e culturais da infância. Actas,* jan. II Volume. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Braga, Portugal.

A AÇÃO LÚDICA COMO PORTA DE ENTRADA PARA OS DOMÍNIOS INFANTIS

Nélio Eduardo Spréa[1]
Marynelma Camargo Garanhani[2]

Resumo

Este artigo apresenta a condução metodológica do estudo *A Invenção das Brincadeiras*, publicado como Dissertação de Mestrado em 2010 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). Por meio da observação participativa, o estudo focou as formas pelas quais as crianças elaboram e transmitem brincadeiras durante o recreio escolar e revelou que essas formas são marcadas por influências dinâmicas, sociais, econômicas e culturais. A opção pelo registro audiovisual como recurso para a produção de dados favoreceu a percepção de um conjunto significativo de elementos que escapam ao olhar do observador em meio aos movimentos e improvisos dos brincantes. Por outro lado, a inserção da câmera no ambiente escolar gerou expectativas e alterou a relação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Essas vantagens e desvantagens do uso de filmagens são aqui debatidas e apontam para a possibilidade de garantir a posição das crianças no centro da argumentação. O artigo aborda também a condição do pesquisador como alguém que interage e brinca com as crianças durante a pesquisa. E destaca o documentário audiovisual *Brincantes*, que se caracterizou como uma devolutiva do estudo à comunidade pesquisada por meio da produção de um material didático para a divulgação da pesquisa e a formação de professores.

Palavras-chave

pesquisa com crianças; brincadeiras; sociologia da infância; culturas da infância; filme etnográfico.

[1] Mestre e doutorando em Educação pela UFPR, Brasil. E-mail: nelio@parabole.com.br

[2] Doutora em Educação e Professora/Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Coordenadora do Grupo de Estudos EDUCAMOVIMENTO-NEPIE/UFPR vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). E-mail: marynelma@ufpr.br

Introdução

A Invenção das Brincadeiras é um estudo sobre o fenômeno do brincar. Publicado em 2010 como resultado de uma pesquisa de mestrado (PPGE-UFPR), focou a atividade lúdica no contexto do recreio escolar, entre alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas da cidade de Curitiba-PR. Valendo-se da observação participativa e do registro audiovisual[3] como instrumento de pesquisa, demonstrou que a ação lúdica infantil é marcada por ***influências sociodinâmicas*** (FLORESTAN FERNANDES, 2004) e que as crianças, ao constituírem as suas brincadeiras, selecionam elementos de seu contexto social e os transformam, caracterizando um duplo movimento, ora de reprodução social, ora de transformação social.

As crianças, sujeitos da pesquisa, ajudaram o pesquisador a posicionar o seu olhar diante de situações não previstas em seu plano original de abordagem do campo. Por meio de conversas e em meio às brincadeiras nas quais o pesquisador se envolveu, as crianças acessaram gradualmente as intenções do estudo e puderam indicar diversas pistas que levaram aos dados. E isso se deu na medida em que puderam, aos poucos, compreender parte dos objetivos do trabalho do pesquisador.

A proposta de provocar a contribuição consciente das crianças encontrou eco nos estudos recentes do campo da Sociologia da Infância, cujos métodos de pesquisa privilegiam a participação das crianças na construção do conhecimento que a elas se refere. Este tipo de abordagem do objeto sociológico, na qual a infância é considerada uma categoria social, permite posicionar as crianças como um grupo social e enxergá-las a partir das relações que estabelecem com os diversos contextos sociais circundantes.

Desde o início, *A Invenção das Brincadeiras* buscou instrumentos de captura de dados que fossem capazes de penetrar na ação lúdica das crianças durante os intervalos de recreio escolar. Os instrumentos de pesquisa teriam que acessar, por exemplo, aquilo que ocorre durante a brincadeira ***Polícia e ladrão***[4], quando os alunos da escola correm pelo pátio e assumem para si papeis como os de ***chefe do morro***[5], de ***comandante da PM***[6]***,*** de ***traficante*** ou de ***policial***. Registrar as palavras de ordem, os afetos e as soluções para os esquemas competitivos e cooperativos que apenas no interior do movimento lúdico é possível notar, tornou-se a condição básica para a subsequente análise dos elementos que compõem a brincadeira. Assim, os instrumentos de pesquisa teriam de favorecer este tipo específico de produção de dados, para que partes significativas da prática lúdica viessem à tona no momento da análise.

O uso do registro audiovisual como instrumento de produção de dados surgia então como opção privilegiada, devido a sua capacidade de captura continuada do som e da imagem. E também se apresentava como uma solução interessante no que concerne ao armazenamento e à manipulação dos dados. As gravações poderiam ser utilizadas como uma espécie de diário de campo filmado, garantindo o registro simultâneo de uma multiplicidade significativa de informações, cuja apreensão seria limitada se ocorresse apenas pela via

[3] Registro feito com câmeras de filmagem em que se captura e armazena simultaneamente o som e a imagem.

[4] *Polícia e Ladrão* é uma brincadeira de pega-pega em que as crianças se dividem em dois grupos. Os policiais perseguem os ladrões até sua captura. Usam com frequência armas de brinquedo cuja confecção é improvisada durante a brincadeira.

[5] O termo *chefe do morro* é uma referência a quem comanda o tráfico de drogas, uma alusão ao estigma de que esta prática ilícita se concentra mais nos morros, ou nas periferias das cidades.

[6] *PM* significa polícia militar.

observacional de curto prazo e pelo registro escrito das situações observadas. O registro fílmico, em áudio e vídeo, favoreceria também o retorno ágil não só àquilo que foi dito pelas crianças, mas também ao que elas fizeram durante as entrevistas e durante as brincadeiras.

Por outro lado, o registro audiovisual poderia assegurar não apenas o lugar das crianças como sujeitos de pesquisa, mas também seu papel como atores sociais na produção do conhecimento. Parte de seus argumentos e de suas expressões lúdicas poderiam ser apresentadas ao público leitor por meio de imagens, compondo um apêndice do relatório de pesquisa. Poderiam dar origem a um material à parte, um vídeo-documentário no qual elas pudessem se reconhecer e compreender o alcance de sua participação. Mas, para isso, não bastaria apenas filmá-las. Todo o formato de abordagem adotada teria de posicionar as crianças no centro da argumentação, uma argumentação construída em parceria com elas, *"tomando em consideração a perspectiva dos pesquisados"* (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 71), dando-lhe vez e voz e garantindo uma devolutiva da pesquisa à comunidade pesquisada.

A intenção de construir uma abordagem metodológica capaz de privilegiar a participação das crianças baseia-se em discussões recentes sobre pesquisa com crianças (SARMENTO, 2002; MOLLO-BOUVIER, 2005; CORSARO, 2005; BORBA, 2005; ALDERSON, 2005). Algumas reflexões sobre os modos de acesso do pesquisador a categorias específicas da experiência social infantil (RAYOU, 2005) foram também essenciais na organização metodológica. Além disso, a definição dos procedimentos metodológicos submeteu-se às discussões relativas ao uso do registro audiovisual como instrumento de pesquisa, suas limitações linguísticas, seus problemas e vantagens, técnicas de produção de filme etnográfico[7], questões de ética, conteúdo e forma (FONSECA, 1995; NOVAES, 2005; NICHOLS, 2005).

As soluções encontradas ao longo da pesquisa apontaram para a possibilidade de posicionar as crianças no centro da argumentação daquilo que foi produzido sobre elas. O presente estudo não se restringiu apenas à observação e descrição dos fatos, mas pode lançar luz sobre os argumentos das crianças, conferindo-lhes autoria. Aquilo que a princípio seria apenas uma questão da pesquisa e não uma questão das crianças, teve de ser exposto de modo muito claro e, quando possível, lúdico, provocando sua curiosidade. Por isso, foi fundamental respeitá-las em suas capacidades e competências. E, com alguma frequência, brincar junto delas.

A porta de entrada para a pesquisa

Entrar em um recreio escolar com uma câmera de filmagem nas mãos ou acompanhado de uma equipe de filmagem[8] gera, necessariamente, uma alteração na rotina das crianças. Além de atrair demasiada atenção e alimentar expectativas, aguçando curiosidades, o uso do artefato tecnológico pode implicar um tipo de postura em campo capaz de deslocar os sujeitos da pesquisa para uma posição de subjacência. Os cuidados com o equipamento e as restrições ao seu uso, somados ao fato de que é o adulto quem sabe manuseá-lo e o controla, tornam ainda mais explícita a condição diferenciada entre as partes, aguçando esta que já é, de antemão, uma relação de poder.

[7] O documentário produzido no âmbito desta pesquisa não é um filme etnográfico, porém, utiliza-se das referências de diretores de cinema e teóricos que discutem a etnografia e a linguagem audiovisual.

[8] A pesquisa foi constituída por três etapas e se estendeu ao longo de cerca de seis meses: 1) O pesquisador sozinho em campo, observando, brincando e gravando em áudio algumas conversas (20 dias); 2) O pesquisador acompanhado de um cameraman brincando e filmando brincadeiras e entrevistas (9 dias); 3) O pesquisador acompanhado de um cameraman, um técnico de áudio e uma auxiliar de produção, filmando brincadeiras e entrevistas (6 dias).

A presença do pesquisador no recreio escolar, por si só, já demarca esta condição, por se tratar de um adulto a pesquisar crianças, e porque numa relação entre adultos e crianças podem já estar muito bem definidos, a priori, certos circuitos de poder inevitáveis. No entanto, as múltiplas condições desiguais que compõem as interações entre crianças e adultos na pesquisa não excluem a possibilidade do pesquisador gerenciar o trabalho de investigação de modo a abrir espaço para a participação consciente das crianças na produção dos dados.

A sociologia da infância, campo que ao longo dos últimos 30 anos situou cientificamente o grupo social da infância, constitui-se atualmente como o principal referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento de novas abordagens de investigação com a participação das crianças (SOARES, 2006). Autores como James e Prout (1990), Corsaro (2005), Sirota (2001), Mollo-Bouvier (2005), Montandon (2001) e Sarmento (2002) evocam em seus textos a importância de diluir parte do poder implicado neste tipo de relação. Sustentam que as crianças podem ser consideradas não apenas consumidoras da cultura de seu tempo, mas também coprodutoras dessa cultura, capazes de interferir na realidade de seu entorno. Elas podem não ocupar um lugar político privilegiado, mas exercem uma força social de grande impacto nas famílias e nas instituições as quais se vinculam (SARMENTO, 2002). Conectadas ao mundo e sujeitas às influências midiáticas, são consumidoras ativas dos produtos culturais produzidos ou veiculados pelos meios de comunicação de massa e expressam, através da constituição de sua cultura lúdica, as reformulações simbólicas que a interação social entre pares favorece. Cada vez mais conectadas às redes transmídias, interpretam os significados dos bens simbólicos, contribuem com a sua transmissão e ajudam na ativação do tecido social, cultural e econômico *(*SOUZA E SALGADO, 2008).

Foi por meio de um diálogo entre os referenciais teóricos e as descobertas de campo que essa pesquisa regulou o ajuste de seus instrumentos metodológicos. Um exemplo disso refere-se a uma das hipóteses suscitadas empiricamente, obtida antes mesmo das leituras específicas sobre este assunto. Trata-se da percepção da existência de um ***segmento social*** pelo qual passam diferentes gerações de crianças que se alternam com o tempo. É emblemático o caso analisado nesta pesquisa, o da brincadeira da ***Dança***, essa manifestação expressa não apenas por gestos e movimentos, passos e coreografias, mas por regras de convivência e delimitações de status. Na Escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR, em que a pesquisa foi realizada, a brincadeira da ***Dança*** é transmitida de criança para criança, num processo de ensino muito eficaz que coincide com aquilo que o sociólogo Florestan Fernandez (2004, p. 219) chamou de *"a educação da criança, entre as crianças e pelas crianças"* através dos elementos da cultura infantil.

Pois bem, no interior desse segmento formado por crianças com idade entre cinco e dez anos, a ação lúdica se constitui como uma espécie de tradição, na qual os mais novos são absorvidos quando estão no 1º ano, enquanto que os mais velhos se distanciam quando saem da escola após o 5º ano do ensino fundamental[9]. Esse tipo de constatação empírica encontrou ressonância em distintas referencias teóricas, como no caso de Montandon (2001, p. 47), para quem "*as crianças constituem um segmento da sociedade. As crianças*

[9] No Brasil os anos iniciais do ensino fundamental correspondem ao período entre o 1ºano e o 5º ano.

deixam irremediavelmente, quando crescem, esse espaço da sociedade, mas outras crianças vêm ocupá-lo, permanecendo sempre o segmento". A partir de evidências como esta foi possível caracterizar este campo de produção e transmissão da cultura definido sociologicamente como ***Culturas da Infância***[10]

Outro fator definidor da abordagem de campo foi o desejo de gerar uma espécie de compatibilidade entre o interesse acadêmico do pesquisador e os interesses dos pesquisados. É que em pesquisas com crianças, de modo geral, as questões centrais do pesquisador podem não gerar interesse imediato nos grupos infantis. De fato, as questões da pesquisa não são as questões das crianças. Mas a forma como a pesquisa é apresentada pode inverter esta lógica e impactar o desempenho argumentativo das crianças. Por isso, foi necessário pensar de antemão estratégias que visassem maior adesão, que mobilizassem a curiosidade, que provocassem o interesse em participar.

Se o pesquisador planeja a sua inserção de modo a conjugar alguns interesses das crianças, se compreende, valoriza e compartilha as opiniões delas, se brinca em meio aos grupos infantis, isso pode ativar um tipo de parceria produtiva, em que há proveitos dos dois lados. A porta de entrada para os domínios infantis pode se delinear por meio de uma troca produtiva em que ambas as partes, pesquisador e pesquisados, tiram proveito da relação, de modo que o resultado do estudo seja também a expressão de "*uma conjugação de vontades, ainda que com responsabilidades diferentes"* (SARMENTO, 2003, p. 172).

No caso desta pesquisa, essa troca se estabeleceu por meio da participação do pesquisador nas brincadeiras das crianças e também através da oferta de novas brincadeiras empreendida por ele. Atento aos interesses lúdicos das crianças, o pesquisador notou em que medida os temas que lhe eram caros poderiam ou não atrair o interesse das crianças, uma vez que seria fundamental a participação delas na reflexão sobre esses temas, ainda que, em alguns casos, fosse indispensável reconhecer "*a necessidade de renunciar às hipóteses iniciais quando as questões supostas para verificá-las encontram nos entrevistados apenas um fraco eco"* (RAYOU, 2005. p.469). A porta de entrada foi a disponibilidade para aderir a um estado lúdico, brincante, ainda que resguardadas as diferenças de intenção entre o brincar do pesquisador e o brincar do adulto.

Os domínios infantis

Mobilizar o interesse das crianças pelas questões da pesquisa justamente no momento em que elas se encontram menos suscetíveis ao controle dos profissionais da escola requer estratégia e disponibilidade. O recreio escolar é um fenômeno relativamente desconhecido dos adultos. E isso não se deve apenas ao fato dos professores e gestores, de modo geral, permanecerem na sala do café[11] durante o intervalo de recreio. Não se trata de criticar aqui aqueles que tanto merecem esse descanso em sua rotina de trabalho. Nem está em questão

[10] Este termo concentra em torno de si muitos debates. Não há consenso sobre os limites dessa definição. No entanto, ela se mostra estratégica no que se refere à delimitação de um campo em que as culturas se dinamizam significativamente. Este campo é o da relação entre pares na fase da infância, muito marcado pela ludicidade nas sociedades ocidentais contemporâneas.

[11] É prática corrente nas instituições de ensino brasileiras o descanso dos professores durante o intervalo de recreio, quando todos se concentram em uma sala a eles destinada.

se os professores deveriam ou não conhecer melhor ou participar efetivamente do recreio. O que se quer cogitar é o fato de que o recreio se constitui socialmente como um espaço que é criado pela instituição escolar, mas que é permanentemente produzido pelas crianças. Apesar do significativo acompanhamento realizado pelos profissionais auxiliares de serviços escolares[12], há pouca interferência pedagógica no recreio.

Para conhecer a fundo o que sustenta a paixão das crianças por esse intervalo entre as aulas não basta apenas se posicionar no pátio da escola ou exercer a função de controle ou de vigília dos alunos. É necessário enxergar de perto como funcionam algumas regras que regulam o comportamento nos agrupamentos infantis, vivendo algumas situações com as crianças. É oportuno brincar com elas aceitando as diferenças entre adultos e crianças, imergindo num estado lúdico que permita avistar o fenômeno estudado e que seja capaz de capturar as especificidades de um discurso e de uma ação cuja competência é distinta daquela empreendida pelos adultos, pois "a alteridade da infância não provém mais nem do seu pertencimento a entidades particulares nem do seu não-pertencimento a qualquer entidade social, mas da diferença de um saber próprio adquirido no seio de experiências específicas" (RAYOU, 2005. p. 467).

Por ser dependente do adulto e sujeita à sua proteção, a criança pode ter a sua participação limitada e sua credibilidade pode não ganhar proporções à altura de suas reais condições. Soares (2006) defende a participação infantil como um aspecto fundamental para o cumprimento dos direitos que as crianças possuem. A participação democrática é um meio pelo qual se atinge a justiça e se denunciam abusos de poder. Por isso a importância de valorizar espaços e práticas sociais que "promovam a participação infantil, mesmo considerando os constrangimentos da institucionalização, que condicionam a organização dos quotidianos infantis" (SOARES, 2006, p.27). A partir dessas práticas sociais, é possível pensar na construção de um espaço de cidadania da infância onde a ação das crianças e seus argumentos estejam presentes.

No caso deste estudo, a participação das crianças aparece como uma contribuição significativa no momento da produção de dados, tanto durante as observações iniciais do pesquisador, quanto nas entrevistas e filmagens. O modo de investigação participativa admite que se estabeleça um equilíbrio entre os participantes da pesquisa no que se refere à tomada de decisões (SOARES, 2006). Ele pode se constituir como um referencial para o ajuste dos procedimentos metodológicos, um vetor da investigação que aponta direções e norteia o sentido da abordagem qualitativa. Nessa abordagem, o investigado pode atuar, em determinados momentos, como um investigador.

Um exemplo disso pode ser ilustrado na descrição da colaboração de um menino, o Caio dos Santos[13], aluno do 4º ano da escola em que foi realizada a pesquisa. Caio levou a equipe de filmagem a um tipo de penetração na atividade lúdica que impactou significativamente a produção dos dados.

> Numa manhã ensolarada de outubro, a dança outrora inventada por ex-alunas da escola reaparecia nos passos e movimentos de crianças pertencentes a uma mistura de turmas, do 1º ano ao 5º

[12] Nas escolas municipais de Curitiba-PR, durante o recreio as crianças são atendidas no pátio pelos auxiliares de serviços escolares, também conhecidos como inspetores.

[13] Todas as crianças citadas foram autorizadas pelos seus pais a participarem da pesquisa e das filmagens para o documentário *Brincantes*. Por isso, optou-se pela utilização de seus nomes verdadeiros, com a intenção de dar-lhes o direito a autoria de suas falas e ações.

> ano. Desprezando a forma seriada de ensino-aprendizagem escolar, que separa as crianças em série e restringe a produção de conhecimento a elos etários, juntavam-se no pátio de recreio crianças de várias idades, construindo entre si uma autêntica **escola de dança na Escola**. Grudado à equipe de filmagem, Caio permanecia disponível, pronto para qualquer situação que favorecesse a sua participação no documentário. Eu lhe disse: - "Caio, você poderia ser o nosso repórter? Eu coloco um microfone na sua camisa e você entra na dança das meninas e vai falando sobre os passos, sobre que dança é essa (...)". Os olhos brilharam, o corpo se pôs em prontidão. Caio se tornava repórter e se juntava definitivamente a nós. Assim, descrevendo aquilo que via, que já sabia, ou aquilo que podia inventar diante da situação um tanto nova e, por que não dizer, constrangedora, Caio nos guiou por um tempo. Apresentou-nos as meninas e sua dança e, na sequência, sugeriu e organizou a brincadeira **polícia e ladrão,** que filmamos de dentro, correndo em meio ao "tiroteio". Assim como ele, inúmeras crianças continham o mapa que nos inspiraria metodologicamente. (Observação de campo – outubro de 2009).

A participação das crianças foi impulsionada por este tipo de parceria experimentada durante as brincadeiras. Foi a partir do interesse que manifestavam em colaborar com as filmagens e com as reflexões sobre as questões da pesquisa que o formato de participação se definiu.

A produção do documentário *Brincantes*[14]

Produzir um documentário audiovisual em meio a uma pesquisa acadêmica implica assumir riscos e perdas. Por um lado, o registro fílmico permite o acesso continuado às imagens dos momentos em que, pela fala e pela ação das crianças, torna-se possível perceber e analisar nuances das interações experimentadas por elas. Por outro, pode criar uma ilusão de que aquilo que fica registrado representa a totalidade do fenômeno estudado. Os meios digitais e os efeitos de lentes, foco, contraste, profundidade de campo podem gerar a impressão de total fidelidade ao espectador. Mas o que se constata no momento da montagem e da edição do vídeo é que "a interpretação e o significado do que vemos vão depender de muitos outros fatores além da questão de a imagem ser uma representação fiel do que apareceu diante da câmera... *"*. (NICHOLS, 2005, p.20). Além disso, nem toda imagem significativa que é captada pode ser incluída num roteiro, já que este obedece a critérios específicos intrínsecos à linguagem cinematográfica e, muitas vezes, por questões estéticas, trechos que inicialmente parecem ser substanciais no roteiro, são excluídos da obra.

No caso deste estudo, é preciso dizer que a filmagem se insere também como parte da proposta de interação lúdica com as crianças. As gravações tornaram-se mais uma oportunidade de entretenimento no recreio, representando para as crianças a possibilidade de certa projeção individual. No início, todos queriam ser filmados para aparecer na televisão. Esse poder de atração da câmera tem a ver com a compreensão por parte das crianças da possibilidade de obter algum benefício ou algum destaque com a participação nas filmagens.

[14] O título completa desta obra é *Brincantes. Um documentário sobre a invenção das brincadeiras na escola.*

É que o pesquisador, que em geral pode passar despercebido em outros contextos de pesquisa, quando munido de uma câmera de filmagem "...se encontra catapultado para o lugar prestigioso de quem possui (a tecnologia para captar) imagens cobiçadas" (FONSECA, 1995, p.193).

Enquanto recurso de acesso à realidade estudada, o documentário caracterizou-se como etapa central da produção de dados, pois a maior parte deles foi recolhida durante o período que envolveu a sua produção. O documentário permitiu "captar e transmitir o que não é imediatamente transmissível no plano linguístico" (NOVAES, 2005, p. 110). Assim, os dados obtidos na pesquisa foram reconstituídos e dispostos em dois formatos distintos, o de texto escrito (a análise dos dados propriamente dita) e o videográfico (o documentário). O texto escrito traz a transcrição de trechos de narrativas das crianças selecionadas e teoriza as inúmeras implicações sociodinâmicas que circundam o objeto, ressignificando-o a partir de três fontes de pensamento: as crianças, o pesquisador e os autores que referendam o trabalho. As filmagens culminaram com a produção de um documentário curta-metragem que trouxe, por sua vez, contribuições à pesquisa, uma vez que resultou também de um processo de recorte, organização e seleção dos dados. O documentário tornou-se, pois, uma espécie de devolutiva à comunidade pesquisada, ampliando o acesso ao debate proposto no presente estudo "para além daquela meia dúzia de colegas especializados (nossos interlocutores usuais), comunicando o recado antropológico para estudantes, leigos e os próprios sujeitos pesquisados" (FONSECA, 1995, p. 197).

Conclusões

Um dos pressupostos que guiou a interação com as crianças no pátio escolar foi a ideia de que a participação das crianças, como atores no processo de investigação, depende mais da organização de estratégias metodológicas por parte do investigador, do que das competências das crianças em assinalarem as suas contribuições. Elas detêm a condição de participação, mas é o pesquisador quem pode se responsabilizar por definir metodologicamente o aproveitamento desta condição em favor da pesquisa.

A criança pode ser tomada como parceira no processo de interpretação de seu mundo. O pesquisador se esforça para amenizar a projeção de seu discurso sobre o da criança, valorizando até mesmo aquilo que parece não ter nexo ou ligação com sua pesquisa, mas que é característica de um discurso multifacetado e rico em significações que são próprias da elaboração do pensamento infantil. Esse tipo de abordagem pode potencializar a percepção das formas genuínas de produção infantil, facilitando o reconhecimento das culturas da infância como um modo particular por meio do qual as crianças assimilam, transformam e transmitem os elementos culturais próprios de seu contexto social.

As filmagens condicionaram o formato de produção dos dados. Ao mesmo tempo, resultaram na produção de um documentário curta-metragem que passou a ser, também, uma forma de apresentação do estudo. Sua deficiência reside em fatores próprios da linguagem e da técnica, como o fato de que nem sempre a câmera está ligada quando um fato importante ou uma fala significativa ocorrem. Mas, por outro lado, há imagens que a câmera registra e que o olhar imediato do pesquisador não captura. Nesse caso, o pesquisador poderá surpreender-se com um novo dado, um gesto, um movimento não previsto, uma fala não compreendida em loco, o que poderá impactar sua visão sobre o conjunto dos dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa *Educação e Sociedade: Vol. 26, n. 91* (p. 419-442). Campinas: disponível em http://www.cedes.unicamp.br

BORBA, A. M. (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil.* 298 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CORSARO, W.A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Educação e Sociedade: Vol. 26, n. 91,* (pp. 443-464). Campinas: disponível em http://www.cedes.unicamp.br

FERNANDES, F. (2004). *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.* São Paulo: Ed. Martins Fontes.

FONSECA, C. (1995) *Horizontes Antropológicos*: Ano 1, n. 2 (pp. 187-206). Porto Alegre: PPGAS/UFRGS.

JAMES, A., & PROUT, A. (Eds.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood.* London: The Falmer Press.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., & BOUTIN, G.(1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

MOLLO-BOUVIER, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade: Vol. 26, n. 91* (pp. 391-403). Campinas: disponível em http://www.cedes.unicamp.br

MONTANDON, C. (2001). Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de pesquisa: nº 112* (pp. 33-60). doi: 10.1590/S0100-15742001000100002

NOVAES, S. C. (2005). O uso da imagem na Antropologia. In: SAMAIN, Etienne (Eds.). *O fotográfico.* São Paulo: Ed. Hucitec / Ed SENAC São Paulo.

NICHOLS, B.. (2005). *Introdução ao documentário*. Campinas: Ed. Papirus.

RAYOU, P. (2005). Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? *Educação e Sociedade: Vol. 26, n. 91* (pp. 465-484). Campinas: disponível em http://www.cedes.unicamp.br

SARMENTO, M. J. (2002). *Imaginário e Culturas da Infância.* Texto produzido para o projeto POCTI/CED/49186. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

SARMENTO, M. J. (2003) O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P., & VILELA, R. A. T. (Eds.) *Itinerários de pesquisa*, Rio de Janeiro: DP&A.

SIROTA, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*: *n.112* (pp. 7-31). São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

SOARES, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras: Vol. 6, n.1* (pp. 25-40).

SOUZA, S.J., & SALGADO, R. G (2008). A criança na Idade Mídia - Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO. M. J; GOUVEA. M. C. S. (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes

BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Raquel Firmino Magalhães Barbosa[1]
André da Silva Mello[2]

RESUMO

Este estudo discute as brincadeiras lúdico-agressivas, que se caracterizam por ações lúdicas e simbólicas, aliadas a comportamentos turbulentos, de conflito e de disputa. Frente a esse tipo de brincadeira, questionamos: as brincadeiras lúdico-agressivas podem ser consideradas um produto da cultura da infância? Como podemos transformar o olhar do professor em relação às diferentes formas da criança expressar sua ludicidade? Tem como objetivo compreender os modos de expressão brincante das crianças, por meio das brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil. A metodologia adotada foi um estudo etnográfico, utilizando o método de entrada reativa, com observação participante, registros e análise qualitativa de episódios de interação em momentos livres e em aulas de Educação Física, investigando crianças de quatro e cinco anos de idade, do Município de Vitória/ES – Brasil. O resultado evidenciou a lógica das crianças em se apropriar e ressignificar o arcabouço cultural que compõe a sua realidade junto com seus pares e, o potencial da brincadeira, apontando para uma direção que concebe as brincadeiras lúdico-agressivas com um *modus operandi* idiossincrático, que se constituem na inventividade de suas práticas e nos seus processos de produção de conhecimento.

Palavras-chave

Educação Infantil. Educação Física. Brincadeiras Lúdico-Agressivas.

[1] Aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF-UFES/Brasil). Email: kekelfla@yahoo.com.br

[2]Professor-pesquisador/Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF-UFES/Brasil). Email: andremellovix@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma forma particular da criança se expressar e se relacionar com o mundo. Valorizar o brincar é, antes de tudo, reconhecer a importância da fantasia, das interações entre os pares e da inventividade infantil para a construção dos saberes brincantes e da cultura lúdica que elas estabelecem entre si, com os adultos e com sua realidade (Sarmento, 2003; Brougère, 2008).

Neste contexto, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, preconiza em sua estrutura curricular a brincadeira como uma "atividade permanente", uma forma de "expressão da linguagem corporal infantil" e como um "direito de aprendizagem e de desenvolvimento" (Brasil, 1998, 2013, 2016).

A Educação Física, por sua vez, atua nos espaços-tempos escolares, possibilitando articular a linguagem, o movimento e a brincadeira em uma perspectiva de construção de saberes e de compartilhamento de experiências, oportunizando à criança a vivência de papéis sociais, a formação de relações interpessoais e a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliam no processo de criatividade. Assim, a centralidade das crianças e as contribuições do corpo, do movimento e das interações infantis na brincadeira se tornam parte importante para compreender a presença da Educação Física e a sua repercussão nas intervenções com as crianças, principalmente, quando elas manifestam a sua ludicidade no cotidiano escolar.

No que concerne a essas manifestações, há diferentes aspectos do brincar que podem ser estudados. Um deles diz respeito à subjetividade do jogo. Segundo Freire (2005), a subjetividade está voltada para o território do ser, dos elementos lúdicos que compõem seu mundo imaginário de fantasia e do caráter de simulação que, para o autor, é a melhor tradução que o jogo fornece. A compreensão de como a criança representa seu universo brincante e o que faz sentido para ela demonstra a predominância da perspectiva subjetiva em relação aos aspectos objetivos da realidade, que acolhe o lúdico em um ambiente fértil, favorável e espontâneo. Uma vez que o jogo está relacionado ao aspecto subjetivo, o faz de conta, as interações entre as crianças e os comportamentos que elas esboçam podem ressaltar linguagens brincantes idiossincráticas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, as relações brincantes produzidas pelas crianças podem se revelar de diferentes formas e demonstrar uma aparente ambiguidade em suas ações, como é o caso das brincadeiras lúdico-agressivas. Estas se caracterizam por ações lúdicas e simbólicas, aliadas a comportamentos turbulentos, de conflito e de disputa.

Condutas dessa natureza, geralmente, são reprimidas e podem ser consideradas um entrave para a imposição da ordem ao grupo infantil, mesmo que não represente riscos e não gerem queixas (Candreva *et al.*, 2009). Por outro lado, pode ser uma forma das crianças se expressarem ludicamente e ressignicarem a cultura que fazem parte, através do extravasamento de emoções, de (re)apropriações da sua realidade e da produção de sentidos que estas brincadeiras podem proporcionar (Barbosa & Gomes, 2010; Farias; Wiggers & Viana, 2014).

Nessa perspectiva, questionamos: as brincadeiras lúdico-agressivas podem ser consideradas um produto da cultura da infância[3]? Como podemos transformar o olhar do professor

[3]Para Sarmento (2003, pp. 53-54), o termo "cultura da infância" é compreendido como "[...] a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção".

em relação às diferentes formas da criança expressar sua ludicidade? Temos como objetivo compreender os modos de expressão brincante das crianças, por meio das brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil. Para ouvi-las em suas mais variadas linguagens (verbais e não verbais), optou-se pelo estudo etnográfico, utilizando o método de entrada reativa, com observação participante e registros de episódios de interação de crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória/ES – Brasil.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Quando se trata de metodologias mais apropriadas para a recolha das vozes das crianças, os estudos etnográficos são recomendados pela Sociologia da Infância, pelo fato de compreender a criança dentro do seu cotidiano, de suas relações brincantes, de sua interatividade com seus pares e dos fenômenos que podem ocorrer nesses interstícios como uma forma de se aproximar e de conhecer o repertório brincante infantil (Corsaro, 2011).

Para tanto, optamos pelo método de "entrada reativa", com o objetivo de esperar a reação das crianças quanto a nossa presença no cotidiano delas (Corsaro, 2011). Paralelo a isso, por meio da observação participante, registramos em diário de campo as interações, as narrativas e as "enunciações" infantis, entendidas como "fala em ato" (Certeau, 1994) associadas às brincadeiras lúdico-agressivas, produzidas em momentos de pátio, de saída da escola e em aulas de Educação Física, durante o ano letivo de 2015/2016.

As quarenta crianças envolvidas na pesquisa fazem parte de duas turmas da Educação Infantil, com idades entre quatro e cinco anos, pertencentes a um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) de Vitória/ES – Brasil. A rede municipal de Vitória/ES agrupa as crianças nessas instituições por grupo/faixa etária. Nesta pesquisa, analisamos somente as crianças do Grupo V – crianças de quatro a cinco anos de idade e Grupo VI – crianças de cinco, até cinco anos e onze meses de idade. Então, dentre os acontecimentos observados, realizamos um recorte desses dados para representar os episódios gerados pelas brincadeiras lúdico-agressivas.

Desta maneira, os dados produzidos foram interpretados pelo método de análise qualitativa de episódios de interação (Pedrosa & Carvalho, 2005), configurado pelos elementos do espaço relacional das crianças integrados à construção das experiências significativas produzidas no cotidiano. Deste modo, busca-se "[...] formas de ouvir crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, que tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas" (Cruz, 2008, p. 13).

3 A INTERAÇÃO *COM* AS CRIANÇAS: CONHECENDO AS BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS

Partindo da motivação de ouvir e de amplificar as vozes e as experiências infantis e como parte do processo etnográfico, nos inserimos no ambiente escolar para nos aproximar ao máximo das crianças e poder captar suas experiências. Desta forma, acompanhamos a entrada das crianças na escola e, observamos que elas esboçam grande alegria ao ver seus companheiros de turma e suas professoras; os momentos de pátio, que brincam com mais liberdade; os períodos de refeição, que aproveitam para conversar sobre o que brincaram na escola e o que fazem fora dela; em aulas de Educação Física, que é o momento de brincar com seus pares, com a professora e com diferentes materiais; e, na saída da escola, que aguardam seus pais ainda com a mesma energia do início do dia.

Entremeado a esse processo de observação participante, utilizamos o método proposto por Corsaro (2011) de "entrada reativa". Mesmo com a escolha por uma posição neutra perante as crianças, não demorou muito para perceberem a assiduidade de um adulto diferente nos espaços da escola que elas frequentavam. Logo surgiram os primeiros olhares e, em seguida, perguntas sobre a atuação da pesquisadora nos ambientes escolares:

> Enquanto eu observava as crianças na aula de Educação Física, algumas delas se aproximaram e me fizeram várias perguntas a

> respeito da minha presença na escola: *você é professora? O que você está fazendo aqui? O que você está escrevendo nesse livro?* Em meio a tantas perguntas, tentei respondê-las, de forma que entendessem a razão da minha presença: *sim, sou professora, mas também sou pesquisadora. Vocês sempre vão me ver na escola (...) eu escrevo nesse livro [era um pequeno caderno] o que vocês estão fazendo.* Logo, uma menina me interrompeu: *mas o que uma pesquisadora faz?* E eu respondi: *observa e anota tudo que vocês estão brincando.* Ela começou a rir e falou: *você tem que estar aqui toda hora!* (Diário de campo, 23/3/2015)

Conquistamos, então, a aceitação do grupo, especialmente, por elas considerarem a nossa relação como algo diferente do que elas têm com os professores, sendo reconhecida como um "adulto atípico" no terreno das crianças, percorrendo e convivendo em atividades que dificilmente circulariam pais e professores (Corsaro, 2011). Um exemplo foi o convite feito pelas crianças para que participássemos em uma de suas brincadeiras, materializada em um episódio observado em um momento de pátio com a turma do Grupo VI:

> Enquanto eu observava as crianças, algumas notaram que eu estava atenta ao desenrolar da brincadeira, porém, não foi motivo de finalizá-la e nem de se sentirem constrangidas, pelo contrário, continuaram a brincar e cada vez mais próximas a mim. Percebi que estavam brincando de um tipo de "pique zumbi-robô". Era uma correria. Um dos meninos andava vagarosamente com os braços para frente, de olhos semiabertos e falava igual a um robô. E os outros fugiam dele em direção à parede ou se escondiam entre os brinquedos do pátio. Em uma situação inesperada, uma criança se dirigiu a mim e gritou: *Tia, me salva!* Ela estava me chamando para entrar na brincadeira, prontamente aceitei. Perguntei: *como posso te salvar?* A criança falou: *chama ele, aí, eu vou correr para lá*, apontando para a parede. Entrei no jogo e falava: *ai que medo, vem me pegar, Seu Zumbi!* As crianças morriam de rir, fugiam e encostavam-se à parede. Havia algumas regras como o cruzar os dedos. Perguntei: *por que você está mostrando seus dedos cruzados para o zumbi?* Uma menina respondeu: *assim, ele não pode pegar a gente.* O zumbi continuava a andar procurando as crianças. Algumas fogem e outras denunciam onde os outros estão escondidos. *Um deles falava: sobe aqui no brinquedo. Aqui ele não pode subir. Ele não tem roda!* E eu falei: *eu não posso subir aí, eu sou muito grande*. Mesmo assim, eles insistiram. Quando eles pararam de brincar, iniciei um diálogo com eles: *de onde vem o zumbi-robô?* Um menino respondeu: *da morte! Ele é do mal!* Eu falei: *nossa, mas mesmo assim você gosta de brincar com ele?* E o menino respondeu: *sim, eu gosto de brincar de bicho!* (Diário de campo, 01/06/2015).

A experiência vivenciada mostra uma união entre as crianças para produzir o momento brincante, sobretudo, quando usam e operam com os produtos culturais, mostrando seu

modo de fazer com o outro: a "engenharia brincante"[4]. Neste caso, notamos que a brincadeira de "zumbi-robô" alude ao jogo *Minecraft*[5], permitindo compartilhamentos e apropriações de experiências, com a mistura de mundos virtuais e imaginativos direcionados para o cenário brincante, que são retomados em suas brincadeiras.

Barbosa e Gomes (2010) tratam sobre a influência midiática na brincadeira. O conteúdo televisivo, computacional e de *games* ganham destaque com o uso que as crianças fazem dos desenhos animados como um suporte para a brincadeira. A interação e a personificação de personagens conduzem a imaginação infantil para cenários e contextos que elas desejam como imaginar ser um personagem e fugir de monstros, indicando a passagem ativa da observação dos desenhos para a atividade lúdica.

Logo, a brincadeira será resultado do que as crianças fazem dela. Certeau (1994), nesse sentido, destaca a noção de "consumo produtivo" como a apropriação de objetos e práticas para a construção de algo novo que atenda às necessidades dos praticantes, apontando para maneiras de pensar, de fazer e de inventar o cotidiano. Isso mostra a arte de fazer dos sujeitos, transferindo a atenção do "consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos" (Certeau, 1994, p. 17). Assim, é possível visualizar uma "inversão de perspectiva", do consumo passivo para a inventividade e criação anônima das crianças.

Nesse sentido, percebemos que as crianças brincam das mais variadas formas: sozinhas, em grupos, de modo calmo ou enérgico. Contudo, o nosso olhar se inclinou para brincadeiras que pulsavam no cotidiano escolar. O que nos chamou a atenção foi justamente esse modo mais enérgico de se expressar, que denominamos como "brincadeiras lúdico-agressivas", caracterizadas por ações lúdicas e simbólicas, aliadas a comportamentos turbulentos, de conflito e de disputa. A narrativa abaixo apresenta uma das maneiras de brincar agressivamente protagonizadas pelas crianças do Grupo V no momento de saída da escola:

> Eu estava sentada em uma cadeira no pátio central, próximo à saída da escola, observando as crianças que estavam esperando seus pais. Havia um menino sentado no chão, aguardando por seu responsável. Daqui a pouco, chegou outro menino e sentou do lado dele. Um dos meninos falou a seguinte frase: *sabe de nada, inocente!*[6] E foi o que desencadeou uma brincadeira. Um dos meninos disse para o outro que a mochila dele era feia e, então, ambos começaram a empurrar as mochilas que estavam dispostas na frente deles. Começaram a trocar socos e chutes no ar e levar as mochilas para se chocarem uma na outra. Por vezes, se encostavam, se agarravam, riam e faziam caretas, porém, as suas ações agressivas não eram fortes o suficiente para machucar. E quase

[4]Denominamos "engenharia brincante" como um processo inventivo que envolve a organização da brincadeira por meio da interação, da criação, da relação entre os pares, do protagonismo infantil, do respeito às regras do jogo, da escolha do tema, dos personagens, dos cenários e das funções brincantes. Podemos dizer que seria a arte da construção da brincadeira através da lógica infantil.

[5]*Minecraft* é um jogo de videogame que também apresenta versões para jogar no computador. É uma espécie de "lego digital". O objetivo do jogo é construir mundos, estruturas virtuais e elementos simbólicos como uma maneira de criar um abrigo seguro para se proteger de monstros. O que faz esse jogo ser tão popular entre as crianças é o incentivo de postar e assistir os cenários e as histórias no *Youtube*.

[6]Jargão muito difundido por um comercial de TV aberta no Brasil.

> não dialogavam, somente faziam sons e movimentos corporais. Fizeram isso por alguns minutos. Não reclamaram com ninguém. Entretanto, em meio ao envolvimento com a brincadeira, se direcionaram para o meio do corredor. Quando, as professoras perceberam, pediram que parassem de brigar. (Diário de Campo, 04/03/2015)

A narrativa mostra a produção brincante construída num contexto de "enunciação" (Certeau, 1994), compreendida como uma forma de apropriação, uso e operação sobre a linguagem, considerando como a "fala em ato", uma teoria das práticas circunscrita no presente, como se "[...] ao subir, descer, girar ao redor das práticas, alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada" (Certeau, 1994, p. 149). Isto é, são ações não verbais contextualizadas e apropriadas de sentidos pelas crianças. Talvez, não seja necessário que os sujeitos brincantes digam, de fato, alguma coisa. Simplesmente, seus movimentos, comportamentos e relações falam por si só para expressar sua vontade de brincar. Entretanto, houve a interrupção da brincadeira pelo adulto.

Sabemos o quão sutil é a linha tênue que separa a brincadeira do desentendimento entre as crianças, porém, o diálogo brincante mostrou uma "harmonia conflituosa" (Maffesoli, 2012) perpassando a brincadeira. Este conceito se configura por uma busca de equilíbrio e de ajustamentos de elementos heterogêneos, que na vida social é manifestada por formas e expressões que transitam entre a harmonia e o conflito, revelando um "desejo de evasão" que compõem a efemeridade do cotidiano.

Deste modo, a interação na brincadeira permitiu que as crianças mostrassem a "subjetividade do jogo" (Freire, 2005), que fixa o seu significado na relação que a criança estabelece com seus pares em momentos brincantes, pois o jogo se revela na polarização da atividade lúdica e simbólica expressa no território subjetivo do ser. Assim, no contexto da fantasia e no território livre para a criação, as crianças constroem e obedecem a suas próprias regras, administram conflitos, resolvessem situações-problema e vivenciassem linguagens e comportamentos idiossincráticos. São nesses entrelaçamentos de ações lúdicas e fantasiosas que elas atribuem sentidos as suas brincadeiras. Com o intuito de clarear o que é vivenciado nesses momentos, Brougère (2008, p. 78), quando trata sobre brincadeiras de guerra, destaca que:

> [...] a brincadeira é, também, confrontação com a violência do mundo, é um encontro com essa violência em nível simbólico (...), aparece como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante (...), a guerra é uma das principais fontes da exploração, da aventura, da ruptura com o cotidiano.

A intenção de registrar as brincadeiras lúdico-agressivas estava cada vez mais evidente. As linguagens brincantes das crianças se manifestavam a todo o momento nos espaços e tempos escolares. Nesse sentido, a narrativa que se segue com crianças do Grupo VI aponta para a indivisibilidade da agressividade com a brincadeira:

> Em um momento de pátio, localizados a uma pequena distância das cadeiras das professoras cerca de seis meninos brincando de "lutinha", encenando movimentos de socos e de chutes, gritos e expressões de entusiasmo. Os movimentos foram se desenvolvendo até chegarem a uma atividade dentro da atividade. Os postes que seguram o toldo do pátio se configuraram como um brinquedo para fazerem rodopios em duplas e até em trios, com o objetivo de otimizar as lutas que estavam realizando. Este se tornou

> o ponto alto da brincadeira. Era nítido o desejo de continuar participando ativamente da atividade criada por eles. Esboçavam força, vertigem, vontade de lutar e ser jogado no chão, repetidamente. Entretanto, essa atividade teve a intervenção da professora, pois as crianças estavam brincando muito próximas as mesmas. Uma delas solicitou que parassem de se comportar daquela forma. Logo a brincadeira se dissipou ali, então, foram brincar em outro espaço. (Diário de campo, 28/08/2015)

As aproximações com o mundo imaginário da criança e a tentativa de compreensão de seus comportamentos, de suas relações sociais e de sua linguagem corporal podem fornecer novas formas de observar a ação brincante e a capacidade criadora, principalmente, quando elas mostram interesse por brincadeiras de luta e diálogos corporais mais enérgicos, demonstrados por movimentos de socos e chutes, rodopios e contato corporal entre seus pares. Farias, Wiggers e Viana (2014, p. 100) reforçam esta perspectiva:

> Podemos compreender então que, empurrando, puxando, chutando e batendo, crianças atualizam corporalmente movimentos que embora possuam sentidos e significados anteriores às próprias ações, são reinterpretados e reinventados na experiência infantil. Muitas destas ações são caracterizadas brincadeiras por elas mesmas que, entretanto, ao olhar do adulto podem vir a ser entendidas como atos de violência ou agressão.

Sutton-Smith (2001) indica que o jogo possui uma ambiguidade em seu cerne, está sujeito à influências que podem levar a criança a brincar com as mais diferentes formas de manifestação, algo que, ao mesmo tempo, "é e não é o que aparenta ser"[7], abrangendo formas de expressão serenas como também aparentando agitação e turbulência.

Para Elias e Dunning (1995), são nos momentos de aparente relaxamento que ocorrem alto grau de controle, permitindo um padrão "civilizado" particular de comportamento. Então, nas brincadeiras lúdico-agressivas, as crianças estão favoráveis ao que pode ocorrer na situação brincante, por isso, vão em "busca da excitação" para incrementar a brincadeira e, de autocontrole, para diminuir suas ansiedades e "fugirem da repressão social" (Elias, 1994)[8].

Seguindo esta direção, já que escola é entendida como um ambiente essencialmente social e um meio de transmissão e de produção cultural (Brasil, 1998), ela deveria abrir portas para observar, interagir e buscar compreender a variedade de atividades brincantes que compõem o repertório das crianças.

[7]Para Bateson (1956 citado por Sutton-Smith, 2001, p. 1) "[...] animais que brincam se mordem uns aos outros de brincadeira, sabendo que o estreitamento lúdico conota uma mordida, mas não tem conotação de uma mordida propriamente dita". Para este autor, há uma ambiguidade nas ações dos animais, pois é e não é o que aparenta ser. Há uma lógica diferente do que é qualificado e do que o contém de fato.

[8]Para Elias (1994), "fugir da repressão social ou global", pode ser entendido como um momento diferente do mundo das obrigações sociais, no qual há articulações de laços coletivos e emocionais e de "[...] um antídoto das tensões provenientes do *stress* que, no quadro da repressão global estável e harmoniosa característica das sociedades complexas e se verifica entre os indivíduos" (Elias, p. 73).

Contudo, para que, de fato, esse novo olhar para a brincadeira lúdico-agressiva apresente um viés positivo, de compreensão que as crianças brincam das mais diversas formas, inclusive com incoerências, agressividades, tensões e alegrias, seria preciso que a escola, na visão de Wajskop (2009, p. 27):

> Se constituísse em um espaço onde as crianças pré-escolares [Educação Infantil] pudessem compartilhar e confrontar com outras crianças e com os adultos suas ideias e concepções sobre as relações afetivas, sobre o mundo físico e social através da interação entre si, com a natureza e a sociedade.

Isto é, pensar em um espaço construído e ressignificado tanto por adultos quanto por crianças. Deste modo, poderíamos proporcionar que as crianças pudessem ter sua voz escutada, no sentido de conhecer seu mundo, seus ritos e suas trocas sociais que vão se estabelecendo no cotidiano.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste estudo analisamos, a partir de experiências brincantes, a possibilidade das brincadeiras lúdico-agressivas serem consideradas um produto da cultura da infância. Os dados produzidos demonstraram que a aproximação com as crianças permitiu captar seus pontos de vista nas relações sociais durante as brincadeiras lúdico-agressivas, trazendo luz para práticas camufladas, "não-ditas" e expressivas que permeiam as interações infantis e que não tem espaço no cotidiano escolar, pois para que a brincadeira flua no "tempo da criança", elas tem que pagar o preço de sua espontaneidade em suas (intera)ações brincantes. Nesse sentido, ressaltamos que as "enunciações" infantis, compreendidas como "fala em ato", favoreceram a observação da espontaneidade e das inventividades infantis em suas formas de comunicação e de relações brincantes, sejam elas verbais ou não-verbais.
Assim, as brincadeiras lúdico-agressivas podem conter não só traços de seriedade, como também de visível desordem, pois se encontram em um campo híbrido, associado à ludicidade, à agressividade e ao *nonsense*.[9] Isso reforça que as brincadeiras lúdico-agressivas estariam presentes na cultura de pares[10] infantil como uma necessidade de expor suas vontades e desejos, por meio do diálogo corporal e da engenharia brincante, mediadas pelo contexto da fantasia, da mídia e da agressividade.
Ressaltamos também que as brincadeiras lúdico-agressivas realizadas em momentos livres podem nos ajudar a pensar sobre as intervenções em aulas de Educação Física. Nesse contexto, os momentos brincantes das crianças tencionam a necessidade de um trabalho pedagógico relacionado a dar visibilidade às manifestações de protagonismo, de socialização e de inventividade infantil, que não deveriam ser negadas e/ou marginalizadas nesse ambiente. Ao contrário, poderíamos observar outro viés brincante, um comportamento positivo, ao procurar destacar uma leitura diferenciada para as brincadeiras lúdico-agressivas.
O desafio é transformar o olhar do professor em relação às diferentes formas da criança expressar sua ludicidade. Poderíamos pensar em outra maneira de olhar as brincadeiras infantis como uma forma de estreitar laços, de buscar compreender a produção de sentidos

[9]Sutton-Smith (2001) compreende o termo *nonsense* pelo aspecto da incoerência, da inversão, do sem sentido, da desconstrução, da irracionalidade e da transformação.

[10]Segundo Corsaro (2011, p.32), a "cultura de pares" se caracteriza como "[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares".

nas ações lúdicas das crianças e de desconstruir estereótipos nos momentos brincantes, buscando compreender suas brincadeiras quando agem em meio à clandestinidade para escapar do olhar adulto. Por isso, a necessidade de compreender e conhecer a organização dos atores sociais e a produção da sua cultura particular no cotidiano escolar, que parece envolver o enredo das brincadeiras lúdico-agressivas, por se tratarem de elementos que compõem a cultura da infância, como demonstrada nesse estudo. Desta forma, as crianças têm a oportunidade de se expressar e ampliar suas vivências brincantes na coletividade de seus pares.

Então, sugere-se que a utilização da linguagem infantil lúdico-agressiva, em um contexto escolar, poderia ser uma maneira de potencializar o trabalho pedagógico e trazer as crianças para serem coprodutoras do processo educativo. Cabe ao professor criar oportunidades para que a criança opere com os elementos significativos de sua cultura.

Nesse sentido, sinalizamos algumas direções a respeito da possibilidade de reconhecer maneiras singulares infantis de ser e de agir no mundo e a valorização da espontaneidade na brincadeira como uma forma de trazer a ludicidade e a fantasia como um fator enriquecedor para as aulas, principalmente, as de Educação Física. Propomos que os professores articulem elementos da cultura da criança em suas ações pedagógicas, dialogando com o que elas vivenciam fora da escola e o que intercambiam dentro dela. Buscar conhecer como as crianças brincam com a agressividade e, o mais importante, conhecer o contexto e a produção de sentidos dessas práticas. Assim, o professor poderá mediar formas para vivenciar essas situações, trazendo, por exemplo, trechos de filmes, de desenhos animados e de vídeos da *internet* sobre o que elas gostam de ver e depois desenvolver atividades associadas às brincadeiras populares com esses enredos, bem como, introduzir as brincadeiras lúdico-agressivas em histórias (re)construídas em aula.

Portanto, defendemos outro olhar sobre as brincadeiras lúdico-agressivas, desconstruindo visões adultocêntricas e privilegiando espaços para alternativas, criações e compartilhamentos brincantes entre crianças e professores. Isso implica ter sensibilidade para perceber a lógica infantil em se apropriar e ressignificar o arcabouço cultural que compõe a realidade infantil junto com seus pares e, o potencial da brincadeira, apontando para uma direção que concebe as brincadeiras lúdico-agressivas com um *modus operandi* idiossincrático, que se constituem na inventividade de suas práticas e nos seus processos de produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

Barbosa, R. F. M., & Gomes, C. F. (2010). Brincadeira, mídia e pós-modernidade: reflexões e dilemas na sociedade atual. *Revista Motrivivência*, 22, (34), 25-39. doi: 10.5007/2175-8042.2010n34p25

Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

_____(2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Brasília: MEC/SEF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

_____(2016). Ministério da Educação. Segunda versão revista para consulta pública. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF. Publicação eletrônica antecipada. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf

Brougère, G. (2008). *Brinquedo e Cultura* (7a. ed.). São Paulo: Cortez.

Candreva, T. [*et al.*] (2009). *Pensar a Prática*, 12(1). doi: http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v12i1.4520

Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano* (8a. ed.). Petrópolis: Vozes.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Cruz, S. H. V. (Org.) (2008). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez.

Elias, N. (1994). *O Processo Civilizador.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Elias, N., & Dunning, E. (1995). *A Busca da Excitação*. Lisboa: DIFEL.

Farias, M. J. A.; Wiggers, I. D., & Viana, R. N. A. (2014). O lúdico e a violência nas brincadeiras de luta: Um estudo do "se-movimentar" das crianças em uma escola pública de São Luís do Maranhão – Brasil. *Revista Holos.* 30(5), 98-111. Recuperado de http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2543/pdf_97

Freire, J. B. (2005). *O jogo: entre o riso e o choro* (2a. ed.). Campinas: Autores Associados.

Maffesoli, M. (2012). *O tempo retorna: formas elementares da pós-modernidade.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, 51-69. Recuperado de http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf

Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play* (2a. ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wajskop, G. (2009). *Brincar na pré-escola* (8a ed.). São Paulo: Cortez.

ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS EM UM PROJETO SOCIAL: ANÁLISES DAS PRÁTICAS INFANTIS

Renata Silva Jorge[1]
Jéssica de Souza Silva[2]

Resumo

Este trabalho tem como objetivo identificar o consumo produtivo que os infantis fazem das atividades físicas e esportivas mediadas pelo projeto social "Centro Social São José de Calasanz" do município de Serra/ES - Brasil. Buscamos compreender os sentidos construídos pelos praticantes em suas relações com as atividades físicas e esportivas mediadas pelo projeto, produzindo uma análise qualitativa do mesmo e fornecendo subsídios para que gestores e professores possam orientar as suas ações pedagógicas em consonância com as expectativas do seu público-alvo. Adota a etnopesquisa implicada (Macedo, 2012) como metodologia e utiliza como fonte de registros das práticas: observação participante, sistematizada em diário de campo; registros iconográficos; e narrativas orais de alunos e professores, captadas nas interações comunicativas (enunciação). Com esta pesquisa concluímos que olhar para as práticas das crianças e buscar compreendê-las constitui importante passo para legitimação dos seus interesses. Em nossas experiências no projeto percebemos a importância de se considerar o protagonismo dos praticantes na constituição de ações pedagógicas, pois nas relações que eles estabelecem com os saberes, mediados pelas atividades físicas e esportivas, surgem ações criativas e autônomas.

Palavras-chave

Práticas pedagógicas; Projetos sociais; protagonismo.

[1] Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Brasil. renatasjmax@hotmail.com

[2] Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Brasil. jejelsouza@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado é parte integrante de uma pesquisa de mestrado realizada no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil, na qual tivemos como objeto de estudo os sentidos construídos pelos praticantes[3]de um projeto social[4] na relação com as atividades físicas e esportivas que participaram. No Brasil é crescente o número de projetos sociais voltados para crianças em situações de vulnerabilidade social[5] (Gonçalves, 2003).

Paralelo ao crescimento de projetos sociais, também prolifera a representação de que as atividades físicas e esportivas são benéficas à educação de crianças. Com isso, os projetos sociais voltados para este público, utilizam-se da vertente esportiva e da atividade física como um dos principais meios para constituir suas ações de intervenção (Castro & Souza, 2011; Mello 2007; Zaluar, 1994).

Apesar da expansão dos projetos sociais, poucos são àqueles que consideram em suas intervenções pedagógicas os interesses, necessidades e expectativas dos seus praticantes. Os projetos sociais têm se pautado em ações externamente orientadas, pois não conseguiram avançar em suas concepções de criança e ainda consideram os sujeitos provenientes das camadas populares como incapazes para pensar e agir sobre si mesmos (Mello, 2007). Segundo Sarmento (2008), a criança entendida como "sujeito de direitos" tem a sua identidade reconhecida como condição à cidadania e à participação ativa em sua realidade, no que concerne à prerrogativa de ser ouvida, de ter o direito de se expressar e de viver a sua infância como crianças.

Diante desse entendimento, buscamos compreender, por meio das práticas cotidianas,[6] o consumo produtivo que os infantis fazem das atividades mediadas pelo Centro Social São José de Calasanz (CSSJC), projeto social situado no município de Serra/ES, Brasil. Segundo Certeau (1994), consumo produtivo é a maneira como os sujeitos transformam os bens culturais que lhes são ofertados, sinalizando que os praticantes do cotidiano não consomem passivamente esses bens. Portanto, são justamente estes sentidos construídos pelos infantis que nos interessaram nesta pesquisa.

Acreditamos que estes sentidos podem contribuir para uma análise qualitativa do projeto investigado, fornecendo subsídios para que gestores e educadores de projetos sociais possam orientar as suas ações pedagógicas em consonância com as expectativas do seu público-alvo.

---

[3] Para Certeau (1994) os indivíduos são praticantes do cotidiano, pois não se relacionam de maneira passiva com os bens culturais que lhes são apresentados, mas, ao contrário, ressignificam permanentemente e imprimem as suas marcas no consumo que fazem desses bens.

[4] "Projeto social é um empreendimento planejado que consiste em um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados (ONU). Seu objetivo é transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um déficit, ou solucionando um problema social" (Belo Horizonte, 2007, p. 87).

[5] Segundo Janczura (2012) risco e vulnerabilidade precisam ser entendidos sempre como um processo associado à diferentes contextos histórico-sociais, tendo como ponto de partida que risco está ligado à grupos e populações e vulnerabilidade aos indivíduos. Nesta pesquisa trabalhamos com idéia de Carneiro e Veiga (2004) para compreender risco e vulnerabilidade social. Segundo os autores ambos remetem à noção de carência e exclusão e definem vulnerabilidade como exposição a riscos enquanto baixa capacidade material, simbólica e comportamental de famílias e grupos para enfrentar os desafios com que se defrontam na sociedade contemporânea. Indivíduos são vulneráveis quando não dispõem de recursos materiais para enfrentar com sucesso os riscos a que são ou estão submetidos.

[6] Para Certeau (1994), as práticas referem-se às lógicas de ações que precisam ser compreendidas a partir dos usos que os sujeitos fazem delas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Sendo educadoras do projeto investigado adotamos a *etnopesquisa implicada* (Macedo, 2012) como metodologia para o desenvolvimento deste estudo, pois esse viés da pesquisa etnográfica pressupõe a articulação das seguintes dimensões: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Envolve o compromisso do pesquisador com o seu espaço de investigação, espaço ao qual pertence, o modifica e é por ele modificado e a valorização das narrativas identitárias, buscando assim, produzir conhecimento em parceria com os sujeitos que o constituem.

O conhecimento aqui produzido é proveniente das demandas, dos conflitos e das conquistas alcançadas em um projeto social. Trata-se de uma síntese reflexiva dos desafios e das possibilidades encontradas no CSSJC, que podem fornecer subsídios para reorientações pedagógicas pautadas nos interesses dos praticantes, contribuindo para a intervenção da Educação Física nos projetos sociais.

Neste artigo, as nossas análises incidiram sobre as práticas das crianças, buscando compreender, por meio delas, os sentidos que elas construíram sobre o projeto. Consideramos como práticas das crianças as suas ações, comportamentos, transgressões e negociações provenientes das intervenções pedagógicas mediadas pelos educadores do projeto. Para Faria e Finco (2011):

> Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para expressão dos seus desejos. Assim, as crianças, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto [...]. (p. 72)

Uma das possibilidades de análise das práticas é através da enunciação. Trata-se de um conceito para designar a fala captada em ato, em ações espontâneas que demonstram o tempo presente e demarcam as relações estabelecidas.

Analisamos as práticas das crianças do CSSJC com dados produzidos por meio de relatos de educandos e educadores, captados em suas interações comunicativas (enunciação – fala em ato), da observação participante sistematizada em diário de campo e dos registros iconográficos de imagens paradas (fotografias).

Para tanto freqüentamos, na condição de pesquisadores, as atividades do projeto durante oito meses participando das seguintes atividades: oficinas de capoeira, ballet, dança de rua; Educação Física (conteúdos variados); formações para os educadores do projeto. Os dados trabalhados nesse estudo são provenientes de 11 crianças com idade entre 6 e 12 anos, praticantes do projeto pesquisado, e educadores do projeto.

No processo de análise, articulamos os dados provenientes de diferentes fontes com os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram esta pesquisa, em especial, com os conceitos de relação com o saber, de sentidos e experiência, de leitura positiva e de figuras do aprender propostos por Charlot (2000).

3 INVENTARIANDO AS PRÁTICAS DO PROJETO CSSJC

Em nossa inserção no cotidiano do projeto, percebemos, com freqüência, relações conflituosas entre os educadores e as educandos. Esses conflitos, em sua maioria, estavam associados à insatisfação das crianças com as atividades ofertadas pelo projeto e com a intransigência dos educadores em relação às suas aspirações, como demonstram os seguintes relatos:

> As crianças queriam usar a quadra toda, afinal não é sempre que elas têm a oportunidade de estar com a quadra inteira disponível. Vera **[educadora]** disse que não porque precisavam respeitar o tamanho que foi usado nos outros jogos. As crianças insistem e o

> juiz da partida intercede em favor delas. Ele sugere que use a marcação de vôlei no lugar da marcação de futebol, dessa forma o espaço não ficaria tão maior. Vera se manteve irredutível e não acatou a reivindicação das crianças. (Diário de Campo, 3-7-2014)

> Incomodado com a indisciplina de uma das criança, o educador indaga: "Porque você vem ao projeto?" E a ela responde: "Porque minha mãe quer. Todo dia peço a ela para me tirar dessa aula chata e ela não tira". (Diário de Campo, 25-6-2014)

Os relatos acima demonstram ações externamente orientadas nas quais a vontade dos educadores se sobrepõe às expectativas das crianças. Nestes momentos, ao demonstrarem suas insatisfações, percebemos que há uma reação dos infantis, mas que, na maioria das vezes, é interpretada pelos educadores apenas como indisciplina.

Redin (2009) afirma que a busca por disciplina demarca a dificuldade dos professores em conviver com a multiplicidade de significados que as crianças atribuem ao seu entorno. Com isso educadores partem de uma visão adultocêntrica e colocam-se numa posição supostamente privilegiada em relação às crianças, compreendendo as mesmas como incompletas. Entretanto, Charlot (2000) afirma que nos processos educacionais é preciso que o aluno seja compreendido enquanto um sujeito que age no e sobre o mundo.

> Procurar compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história é considerar que todo indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja. *um sujeito* que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito. (Charlot, 2000, p. 31)

Para auscultar os desejos e interesses dos praticantes dos projetos sociais é preciso romper com a visão adultocêntrica que concebe a criança como um *vir a ser*. Desta maneira é possível valorizar o protagonismo dos infantis e contribuir para que as ações pedagógicas efetivamente promovam o sucesso do projeto. Vianna e Lovisolo (2011) afirmam que é fundamental que haja um acordo entre os projetos sociais e seu público quanto aos meios e expectativas trabalhadas.

Em nossas inserções no cotidiano do projeto percebemos que algumas atividades são trabalhadas da mesma maneira tanto para os infantis, quanto para os demais participantes do projeto. Tais situações apontam para a falta de metodologias pautadas na centralidade das crianças para a aplicação dos conteúdos.

Devido ao fato do projeto focalizar o trabalho a partir de temas que expressam "valores humanos e cristãos", parcela significativa dos educadores utiliza o tempo destinado às atividades físicas e esportivas para abordar as temáticas teoricamente, gerando descontentamento entre as crianças: "*Você só conversa, todo dia! Vamos fazer uma roda de capoeira"* (Adriano, 12 anos – Educando do projeto). O excerto de fala sinaliza que o educando valoriza mais o vivenciar "*com"* do que o falar "*de"* (Schneider & Bueno, 2005).

Além disso, em alguns casos, as práticas corporais foram utilizadas como "moeda de troca", como fator de barganha para que a educadora conseguisse trabalhar o tema previsto, como se observa no seguinte relato:

> A educadora estabelece o seguinte diálogo com as crianças na oficina de Educação Física: "Como falamos, vamos terminar os cartazes sobre política e quem acabar com capricho vai poder jogar. É meu presente de dia das crianças para vocês". (Vera, educadora, Diário de Campo, 2-10-2014)

Neste dia as crianças chegaram, assim como na semana anterior, e foram informadas que não haveria oficina de Educação Física porque a educadora estava trabalhando com a temática política, em virtude das eleições presidenciais que ocorreriam no país naquele ano. Percebemos no projeto investigado que, por vezes, a oficina de Educação Física é utilizada para suprir outras demandas do CSSJC, como a produção de materiais para datas e eventos do calendário do projeto. Estas ações geram um sentimento de frustração nas crianças ao serem surpreendidas pelo cancelamento das oficinas voltadas às atividades físicas e esportivas. O fato dos infantis se chatearem por não ter Educação Física não demonstra uma desvalorização dos conhecimentos teóricos, mas sim, como nos aponta Charlot (2000), a forma como a relação com o aprendizado lhes é apresentado.

A ênfase em trabalhar as temáticas conceitualmente, por meio de discussões, desagrada as crianças e gera dificuldades na condução das atividades, como se evidencia no seguinte relato do educador, que buscava abordar o tema respeito em sua aula:

> "Vocês precisam aprender, quando uma pessoa fala a outra escuta. Como falar de respeito se vocês não sabem ouvir e respeitar quem está falando?". (Elton, educador, Diário de Campo, 26-6-2014)

Com base em Charlot (2000), percebemos que parte significativa dos educadores do projeto trabalham os valores com base na informação. Para o autor, a informação é algo externo ao sujeito, marcada pela primazia da objetividade. Para que a relação com o saber seja significativa para os sujeitos, torna-se necessário transformar a informação em conhecimento. Essa transformação somente é possível a partir da experiência, uma vez que os sujeitos valorizam aquilo que vivenciam e que faz sentido para eles, pois, "[...] para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela" (Charlot, 2000, p. 54).

De fato, quando os valores foram trabalhados em situações que faziam sentido para as crianças, ou seja, por meio de experiências significativas, os educadores conseguiram êxito em suas ações, como demonstram o seguinte relato e a Imagem 1, extraídos da oficina de capoeira, em que o respeito foi abordado por meio de condutas para participar da roda:

> Próximo ao fim da oficina o educador faz uma roda com as crianças. A organização da roda era a seguinte: o educador e algumas crianças tocavam os instrumentos enquanto as demais entrariam na roda em duplas para jogar capoeira. Ao longo da roda os infantis alternavam de função. Durante a observação, foi possível perceber a ansiedade das crianças para entrar na roda. A dupla que estava no centro jogava até o momento em que o educador fazia um toque específico, e acordado previamente com a turma, no berimbau. Ao ouvir o toque a dupla saía do centro da roda e a próxima dupla entrava. Apesar da ansiedade todos respeitavam o acordo pré-estabelecido para entrar na roda. Esse comportamento das crianças foi ressaltado pelo educador, que produziu a seguinte narrativa: "Saí orgulhoso, satisfeito. Todos respeitaram, jogaram, não se embolaram. Um entrava, o outro saía. Houve respeito". (Diário de Campo, 19-6-2014)

Imagem 1 – Crianças jogando capoeira

Fonte: Elaboração das autoras.

Os relatos acima apontam que no contexto do CSSJC não há uma unidade metodológica e os valores são trabalhados, majoritariamente, de duas formas: por meio de práticas discursivas ou pelas condutas estabelecidas nas atividades desenvolvidas. Esses relatos demonstraram diferentes abordagens acerca do respeito. No primeiro caso, as relações de respeito não obtiveram êxito, pois foram construídas por meio de verbalizações, por situações que são externas aos sujeitos. Já no segundo (capoeira) caso, esse valor foi vivenciado na prática, por meio de situações em que o respeito se manifestou nos comportamentos das crianças, que conseguiram assimilar o conceito e vivenciá-lo.

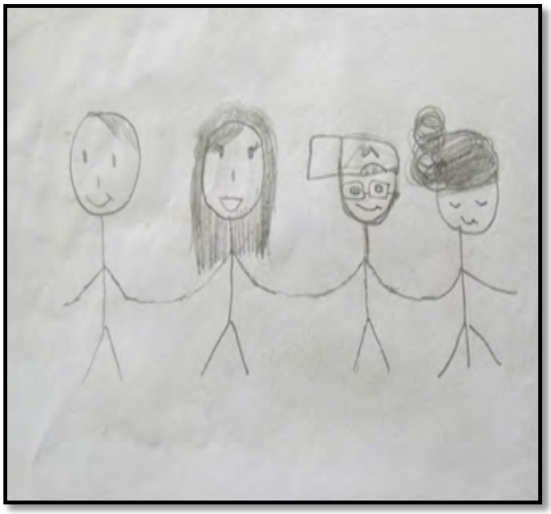
Com isto o saber se constitui como saber relacional, ou seja, aquele que é construído na relação com o outro e com o mundo. "Não há saber em si, o saber é uma relação. [...] Não é o próprio saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo" (Charlot, 2000, p. 62). Nas práticas cotidianas do CSSJC esta relação nos apontou para uma das figuras do aprender estabelecida pelo autor, a *distanciação-regulação*. Nela quem aprende é o sujeito fruto das relações e situações em que se encontra enquanto sujeito encarnado, pois são a solidariedade, a amizade, a perseverança que são formas relacionais de saber aprendidas em ato, em situações concretas de experimentação e não apenas de verbalização (Mello, 2007).

Em desenhos produzidos por crianças do CSSJC vemos o saber relacional novamente ressaltado, tendo a amizade como um importante saber adquirido no projeto. As Imagens 2 e 3 demonstram o valor dado à amizade pelas crianças no cotidiano do CSSJC:

Imagem 2 – Desenho sobre amizade I

Fonte: Elaboração dos infantis do CSSJC

Imagem 3 – Desenho sobre amizade II



Fonte: Elaboração dos infantis do CSSJC.

Na Imagem 2, após confeccionar o desenho, a criança nos entregou e disse: "[...] as minhas amigas são a coisa mais importante do projeto". Na Imagem 3, uma educanda se retratou com os seus melhores amigos.

Em ambos os casos, o saber evidenciado é relacional, materializado na amizade. Para Charlot (2000), o aprender emerge das relações intersubjetivas, contribuindo para o desenvolvimento pessoal. Nos dados apresentados o aprender é "[...] afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato" (Charlot, 2000, p. 70).

Desta maneira, compreendemos que as crianças do CSSJC valorizam aquilo que nelas produz efeitos e marcas, pois o saber deixa de ser uma informação desvinculada da sua realidade, tornando-se algo que se passa com elas. Em situações como essas, percebemos que as crianças estabeleceram sentido ao que são e ao que lhes acontece, tornando possível a concretização da experiência que, segundo Bondía (2002, p. 2), "[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca", ou seja, o conhecimento é resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade que o sujeito realiza.

Sabendo que as crianças têm autonomia de pensamento e ação que devem ser respeitados, Sarmento (2008) nos aponta que as práticas pedagógicas ofertadas às crianças precisam ser oriundas de uma concepção de infância que as conceba como seres histórica e culturalmente situados, sujeitos de direitos e protagonistas de suas ações. Desta maneira, considerando que a experiência é algo que se passa com o sujeito, o projeto analisado não tem a pretensão de fornecer experiências às crianças, mas sim de promover espaços de experiências, nos quais elas tenham a liberdade de agir e de se manifestar, para vivenciar o que faz sentido para elas.

A compreensão de sentido, adotada neste estudo, está ancorada em Charlot (2000). Esse autor propõe uma definição para o termo sentido fundada em três aspectos: *a)* o que é posto em relação com outros; *b)* o que acontece com o sujeito e que tem relação com as outras coisas de sua vida e; *c)* o que aclara o mundo. Desse modo, sentido pode ser compreendido como aquilo que "[...] diz algo do mundo e se pode trocar com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros" (Charlot, 2000 p. 56).

As práticas vivenciadas no cotidiano do projeto revelaram possibilidades que potencializam a intervenção pedagógica centrada nos interesses dos infantis. A linguagem corporal, concretizada por meio de gestos e atitudes, sinalizou que as crianças encontraram na prática das atividades físicas e esportivas um caminho de autopercepção e de desenvolvimento pessoal. O corpo é um lugar de apropriação do mundo, pois, segundo Charlot (2000), somos sujeitos encarnados dentro de um mundo de situações e significações. Assim, o

corpo se apresenta como uma porta de entrada para o aprendizado, remetendo-nos a outra figura do aprender enunciada pelo autor como *imbricação do eu*. Nela, o aprender significa dominar uma atividade engajada no mundo e demonstra que o sujeito, que é corpo e percepção, está imerso em uma correlação dos seus atos e do seu mundo: "Quanto mais a atividade for submetida à minivariações da situação, tanto mais estará inscrita no corpo" (Charlot, 2000, p. 70).

Nessa perspectiva, as atividades físicas e esportivas desenvolvidas por alguns educadores do projeto se constituíram como importante canal de autopercepção corporal das crianças, em que os desafios apresentados se configuraram como estratégias motivadoras para participação nas atividades, como se observa nos seguinte relato:

> As crianças estavam jogando queimada quando a educadora se aproximou. Elas a chamam para jogar e a educadora aceita. As crianças ficam empolgadas com sua participação e tentam queimá-la constantemente. Ela as desafia dizendo que não vão conseguir. Há muitos risos, outras crianças vêem a brincadeira animada e correm para participar. Convidam outro educador para jogar, que também aceita, aumentando a excitação do jogo e o desafio de vencer. As crianças começam a "duelar" com os educadores que não se deixam queimar, aumentando ainda mais a vontade dos infantis de jogar e ganhar. (Diário de campo, 31-7-2014)

O relato apresentado explicita a importância do elemento desafio na intervenção pedagógica com as crianças do projeto, corroborando com os achados de Mello (2007), que constataram que esse elemento tem configurado como recurso metodológico privilegiado para a intervenção em projetos sociais. A potencialidade pedagógica do desafio está centrada na excitação emocional, corroborando com Mello (2007), que, com base em Elias e Dunning (1992), aponta para a "busca da excitação" como importante eixo do trabalho pedagógico nos projetos sociais.

A importância da excitação foi constatada na ação corporal, demonstrando que "movimento e emoção estão intimamente ligados [...]" (Elias & Dunning, 1992, p. 85) e que, em casos assim, o desafio é capaz de levar as crianças a sentirem-se motivadas. O desafio traz consigo a motivação, pois coloca os infantis diante de situações inusitadas, que exigem deles "respostas" diferentes das convencionais, superando a tendência de repetição de movimentos com as quais estavam acostumados.

Nesse sentido, a competição esportiva se apresenta como importante estratégia para adesão e retenção dos sujeitos nos projetos sociais, contrariando, dessa forma, algumas concepções da Educação Física que se autodenominam como críticas e que vêem a competição como fator de exclusão social (Mello 2007). Se, dependendo da maneira como for trabalhada, a competição pode ser excludente, de igual forma a falta dela também pode gerar o desinteresse de crianças pelos projetos sociais, acarretando na exclusão daqueles que querem ampliar seus horizontes em relação à prática esportiva.

Mello (2007), ao discutira mediação pedagógica com as atividades físicas e esportivas nos projetos sociais, sinaliza que é preciso considerar as racionalidades locais e os motivos para a ação dos sujeitos, ou seja, é necessário compreender os sentidos que eles atribuem a essas atividades. Ao escutarmos os praticantes dos projetos sociais podemos analisar o que pode continuar e o que precisa ser reformulado (Mello 2007).

Enquanto educadores de projetos sociais precisamos, ainda, nos atentar às reflexões de Sarmento (2008, p. 30) ao afirmar a necessidade de "uma perspectiva dialética capaz de compreender as relações de mútua implicação da identidade social da infância com a diversidade dos contextos e das práticas sociais da infância".

Precisamos fugir das abordagens de caráter fragmentado e da visão de incompletude que tradicionalmente refere-se às crianças tomando todas por iguais e considerando apenas

seus "sucessos negativos". Em sentido contrário a essa visão, consideramos necessário exercitar "um outro olhar" sobre as crianças, valorizando aquilo que elas fazem de positivo.

> Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são. [...] uma leitura positiva se pergunta "o que está acontecendo", qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com outros, etc.. (Charlot, 2000, p. 30)

Nesse sentido, os conhecimentos dos educadores precisam ser ressignificados para incorporar os anseios e as demandas específicas do grupo social que atendem, dando visibilidade ao protagonismo infantil. Essa transformação depende da compreensão que os docentes têm de seus alunos, ou como aponta Charlot (2000), da maneira como tratam as crianças das famílias populares. A concepção que os educadores trazem sobre os praticantes do projeto determinará suas expectativas e programas de aulas. Caso estejam abertos à transformação e constituam suas intervenções na própria ação, poderão superar uma visão recorrente nos campos da educação formal e não formal: considerar os interesses das crianças significa o professor abrir mão da sua função pedagógica.

4 FINALIZANDO

Nos discursos estão presentes relações assimétricas de poder (Resende & Ramalho, 2006), que fazem com que os indivíduos, especialmente àqueles que se encontram em desvantagem nessas relações, não falem o que pensam. Por isso, olhar para as práticas desses indivíduos e buscar compreendê-las constituem importantes passos para legitimação dos seus interesses.

Retomando a Certeau (1994), para quem as práticas manifestam a vontade histórica de existir dos indivíduos, foi possível perceber, por meio delas, os movimentos de resistência e de insatisfação das crianças, assim como identificar pistas para intervenções pedagógicas centradas em seus protagonismos. Dentre essas pistas, destaca-se a forma como os educandos lidam com os valores propugnados pelo projeto. Quando esses valores foram trabalhados de forma prática, mediando as relações entre eles, foram mais eficazes do que quando foram abordados teoricamente, por meio de filmes ou discussões em grupo. Contudo, tal constatação, não significa descartar as abordagens teóricas, mas trabalhá-las a partir de situações que fazem sentido para as crianças.

As práticas também demonstraram a insatisfação dos infantis com a falta de metodologias para os conteúdos trabalhados nas oficinas relacionadas às atividades físicas e esportivas, denotando a importância do desafio para satisfação e retenção de crianças nos projetos sociais. Nesse sentido, as metas dos projetos precisam ser permanentemente reorientadas para atender as expectativas e interesses dos seus participantes, que se reatualizam à medida que as aprendizagens vão sendo superadas. Assim, a competição se apresenta como importante parâmetro para reatualização das metas individuais e coletivas, mantendo alto o nível de excitação e interesse dos usuários pelos projetos sociais.

Em nossas experiências no CSSJC percebemos a importância de exercer uma leitura positiva sobre as práticas e os praticantes do cotidiano, superando, dessa forma visões cristalizadas no imaginário social que vêem as crianças apenas pelas suas ausências ou pelas suas falhas. Exercer uma leitura positiva sobre eles pressupõe deslocar o olhar dos seus insucessos e fracassos para àquilo que elas produzem permanentemente, mas que geralmente é invisibilizado pela maneira adultocêntrica de enxergá-los, especialmente, quando são crianças provenientes das classes populares. Nas relações que elas estabelecem com os saberes mediados pelas atividades físicas e esportivas surgem ações criativas e autônomas, que denotam as figuras do aprender que elas mais valorizam. Contudo, esse "deslocamento do olhar" está atrelado ao desenvolvimento da sensibilidade e do compromisso

ético e político-pedagógico do professor/pesquisador com o seu contexto de atuação/investigação, daí decorre a nossa justificativa pela escolha da Etnografia Implicada, que pressupõe o pertencimento, a criação de saberes e a afirmação dos sujeitos e do projeto pesquisado.

Por fim, as nossas experiências de pesquisa com as práticas sinalizaram que os conhecimentos pedagógicos para a intervenção no contexto dos projetos sociais, que levem em consideração o protagonismo infantil e os sentidos construídos pelos seus praticantes, emergem do encontro, ou seja, das relações entre os saberes docentes e os saberes trazidos/construídos pelos sujeitos, materializando o que Castells (1999) denominou de identidade de projeto.

REFERÊNCIAS

Belo Horizonte, S. M. A. A. S. (2007). *Dicionário de termos técnicos da Assistência Social*. Belo Horizonte: Ascom.

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19) jan./abr.,, p.20-28

Carneiro, C. B, & Veiga, L. (2004). O conceito de inclusão, dimensões e indicadores. *Pensar BH – Política Social*, jun., p.10-17

Castells, M. (1999). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.

Castro, S. B., & Souza, D. L. (2011). Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. *Movimento*, *17* (4) out./dez. , p.145-163

Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Memória e sociedade: a busca da excitação*. Lisboa: Difel.

Faria, A. L., & Finco, D. (Org.). (2011). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Gonçalves, M. A. R. (2003). *A vila olímpica da Verde-e-Rosa*. Rio de Janeiro: FGV.

Janczura, R. (2012). Risco ou vulnerabilidade social? *Textos e Contextos*, *11* (2) ago./dez.

Macedo, R. S. (2012). *A etnospesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Porto Alegre: Liber Livro.

Mello, A. S. (2007). *Projeto Esporte Cidadão: avaliação e reorientação*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

Resende, V. M., & Ramalho, V. (2006). *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto.

Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In: Sarmento, M. J., & Gouvea, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.

Schneider, O., & Bueno, J. G. S. (2005). A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. *Movimento*, *11* (1) jan./abr., p.23-46

Redin, M. M. (2009). Crianças e suas culturas singulares. In: Müller, F., & Carvalho, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez.

Vianna, J. A., & Lovisolo, H. R. (2011). A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, *25* (2) abr./jun. p.285-96

Zaluar, A. (1994). *Cidadãos não vão ao paraíso*. São Paulo: Escuta.

O CONHECIMENTO EXPLÍCITO E A CONSTRUÇÃO TEXTUAL

Teresa Paula Pinto Antunes Pinhão[1]

Resumo

Ainda que os textos sejam trabalhados em contexto sala de aula ao longo dos quatro anos de ensino no 1º Ciclo, não raras são as vezes em que a construção textual é realizada quase de forma arbitrária, sem que haja verdadeira perceção do processo de construção/elaboração dos textos. Um conhecimento concreto em relação à elaboração e estruturação das tipologias textuais permitiria aos alunos uma melhor compreensão leitora, não só por os mobilizar para uma composição, estruturação/elaboração já conhecida, como por facilitar uma abordagem textual ao possibilitar o relembrar de esquemas que foram construindo mentalmente através do contacto com os textos.

Desta forma, classificar textos, inserindo-os em classes definidas e delimitadas, com base em características comuns, permitiria aos alunos interpretá-los de forma mais adequada, e por isso, mais eficazmente.

Palavras-chave

Tipos; Texto; Produção; Receção; 1º Ciclo

[1] Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches, Vila do Conde, Portugal. tepinhao@gmail.com

O estudo

Quando parti para este estudo, tive plena consciência de que existem várias conceções de classificações textuais (classes e critérios em que se baseiam os textos), e de que as classificações dos textos podem ser cruzadas com outras classificações textuais existentes. Isto é, um mesmo texto pode ter classificações distintas, dependendo da classe que os caracteriza «o texto produzido por um jornalista pode ser incluído na classe dos textos jornalísticos (se considerarmos uma classificação em tipos de discurso que depende da área de atividade socioprofissional do locutor) e, em simultâneo, na classe da notícia (se considerarmos uma classificação em géneros discursivos)» (Silva, 2012, p.12).

É minha convicção que os produtos das interações verbais (textos orais ou escritos), apesar de diferentes, apresentam regularidades sistemáticas. Estas regularidades dizem respeito não só à seleção e estruturação de conteúdos, como aos objetivos que se pretendem atingir com os produtos escritos, Silva (2012). Creio que um melhor contacto com um todo textual possibilita uma melhor organização mental e uma melhor preparação para a abordagem do conteúdo do texto, que em muito facilita a compreensão textual, Tapia (1995), Lencaster (2003), van Dijk (2012).

Por forma a uma maior consciencialização desta problemática, foi minha opção ao longo do estudo apoiar-me em Jean-Michel Adam, por me parecer permitir uma reflexão não só acerca da caracterização/tipologia textual, como acerca da inserção dos textos em classes definidas e delimitadas. Como afirma Adam (1992, 2005), cada tipologia textual pertence a um grupo fechado de possibilidades de organização. É com base no modo sistemático como se concretiza a representação e organização dos conteúdos nos textos, que Adam propõe caracterizar e estabelecer os tipos no seu estudo (Silva, 2012).

O texto

Recentemente Jean-Michel Adam (2011) propõe o texto como um produto verbal, cuja análise se foca no âmbito da orgânica interna (ordenação de ideias e da configuração formal entre outros aspetos) sem dar relevância significativa às relações que o texto mantém com a situação em que surge, assim como às condicionantes de conceção deste. Quando realiza os estudos sobre o texto, Adam, por razões teórico-metodológicas «se abstraiu do contexto situacional (interlocutores e respetivos papéis sociais, espaço e tempo de enunciação, entre outros aspetos), focando-se a atenção nas dimensões que dizem respeito às unidades linguísticas utilizadas, a sua concatenação, e à organização dos conteúdos que essas unidades representam» (Silva, 2012, p.16). Neste sentido, o autor refere a importância do cotexto como elemento indispensável à compreensão e interpretação dos textos, excluindo o contexto da produção, podendo este ser potenciador de confusão ao leitor/ouvinte impedindo a compreensão leitora. Para este linguista «um texto não é uma simples sequência de atos de enunciação que possui certo valor ou força ilocucionária (...) mas uma estrutura de atos ligados entre si» (Adam, 2011, p.196). Já para o discurso, o autor refere-o como sendo um produto verbal ancorado a um contexto socio-histórico caracterizado por uma memória partilhada pelos falantes em contexto, «os interlocutores (com os seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, e assumindo os papeis sociais inerentes à situação em que se encontram), o tempo e os espaços (físico e social) da produção verbal determinam e condicionam esse objeto verbal» (Silva, 2012, p.16). Dependendo do ponto de vista em que se privilegia a dimensão de um produto verbal, este, pode assumir características de um texto ou de um discurso. Segundo Adam as motivações de ordem metodológica são aquelas que justificam a análise de um produto verbal ao que se abstraiu «o seu enquadramento situacional, o seu enraizamento em coordenadas da enunciação singulares, explicáveis pelas respostas às questões "quem fala/escreve?", "quem ouve/lê?", "onde fala/escreve?"» (Silva, 2012, p.17). Esta opção feita pelo autor, é realizada à luz de modelos teóricos adotados pelo mesmo, sendo justificável quando enquadrado num conceito teórico adotado para o efeito, isto é, quando adotado perante um conceito teórico consistente.

Como me apoiei em Adam, fiz jus à sua perspetiva teórica (linguística textual) acerca do texto. Reconheço no entanto a perigosidade em se abstrair dos textos o seu contexto situacional, isto é, considerar o texto depois de ser amputada a sua dimensão discursiva.
Qualquer produto verbal pode ser «perspetivado e caracterizado segundo as intenções comunicativas do locutor perante o seu público-alvo» (Silva, 2012, p.153). O locutor deve ser capaz de selecionar o tipo sequencial e género de discurso que melhor se adapta à sua situação comunicativa, onde se inclui também a perspetiva do alocutário em relação ao discurso produzido pelo locutor, para o qual, o alocutário ativa os mecanismos cognitivos mais adequados à obtenção do processamento de informação contida no texto.
Como refere Marcuschi (2002) o género textual é uma "espécie" de construção teórica para se referir a textos «que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica» (Marcuschi, 2002, p.20), isto é, há uma infinita quantidade de géneros textuais cujas propriedades se relacionam com o meio de comunicação nos quais se inserem, situados e integrando-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. O mesmo autor cita, que quando se realiza determinado texto, este é tipologicamente heterogéneo. Pelo que, os tipos de texto são construções teóricas que surgem como realizações intrínsecas (Adam, 1992), concretizados por "regras de manipulação" dos aspetos lexicais, sintáticos, relações lógicas, e tempos verbais, fazendo parte de uma composição pragmática.

Classificar textos, para quê?

A minha experiência enquanto docente diz-me que, quanto melhor dominarmos os géneros textuais, mais facilmente transpomos uma certa individualidade discursiva, adaptando o género ao nosso discurso. Afirmo tal como Bakhtin (2006), que o enunciado do falante está intimamente ligado à relação que o próprio falante mantém com o seu enunciado, como com a relação que mantém com os enunciados dos outros falantes. Sendo a compreensão leitora um processo dialético de construção entre leitor e texto, é fácil compreender que um não reconhecimento da construção/elaboração textual implicará uma má "gestão" por parte das habilidades linguísticas, da motivação, do conhecimento de e sobre o mundo, o que dificultará a descodificação da mensagem do leitor/falante. Ao classificar textos, rejeitamos por completo que estes sejam de tal forma heterogéneos que não possam manifestar regularidades sistemáticas entre si. Classificamos textos para: distribuir por classes (grupos) de acordo com o sistema de classificações escolhido à altura; determinar a classe de "pertença" a determinado grupo; pôr por ordem.
Há vantagens em classificar textos, agrupando-os de tal forma, que fiquem circunscritos às propriedades que partilham entre si. Assim, os textos são agrupados sob a mesma designação, isto é, caracterizados segundo classificações de sistematicidade e regularidades num determinado conjunto de pertença, o que permitirá uma abordagem mais facilitadora à sua compreensão.
De facto, quem classifica os textos «parte do princípio de que, subjacente à extrema diversidade dos textos que constantemente são produzidos, há uma ou mais dimensões que os aproximam de outros textos (Silva, 2012, p.32).

Implementação do estudo

O presente estudo foi realizado nas turmas do 4º ano do Agrupamento Vertical Júlio Saúl Dias, em Vila do Conde, tendo sido organizado em três fases distintas no ano de 2010. Uma primeira fase, teste *a priori,* correspondente à entrega de um teste composto por cinco textos: descritivo; conversacional; literário; narrativo; instrucional ou diretivo, onde os alunos deveriam ser capazes de reconhecerem o tipo textual correspondente através da sinalização em cruz, aquando da pergunta, *Assinala com um X a opção ou opções que te parecem mais corretas*, ou através da escrita de um outro vocábulo em espaço apropriado em *Outro?*

Qual?. Uma segunda fase, intervenção, onde foram lecionadas três aulas por parte da investigadora, por forma à realização da sistematização/promoção e consolidação dos tipos de texto. E uma terceira fase, teste *a posteriori*, onde foram novamente entregues textos aos alunos (na mesma linha de raciocínio da fase *a priori*). Esta terceira fase permitiu comparar/avaliar os valores apresentados no teste *a priori* e *a posteriori*. Foram estes valores que foram trabalhados para que se chegasse à conclusão da investigação (Pinhão, 2015).

Conclusões

Depois de analisados os resultados, quando comparados o teste *a priori* com o teste *a posteriori*, é possível constatar ter havido melhorias significativas nas aprendizagens realizadas após as aulas dadas pela investigadora.

Numa primeira fase, teste *a priori*, julgo poder inferir que algumas das respostas obtidas são resultado da aproximação das palavras colocadas no questionário ao aspeto formal do texto apresentado. Isto é, determinados géneros textuais permitiram aos alunos aceder ao tipo textual apresentado sem que tenham verdadeira perceção da forma como se constroem/elaboram (Pinhão, 2015). Julgo que, se houvesse um conhecimento explícito em relação aos tipos de texto, nesta primeira fase (teste *a priori*) as respostas teriam sido dadas através da sinalização em cruz, sem que tivesse sido necessário a escrita de um vocábulo para o designar. Situação que aconteceu com menor frequência no teste *a posteriori*, tendo os alunos optado por uma maior frequência na sinalização em cruz.

No teste *a priori* é possível constatar que o tipo de texto conversacional foi o que obteve um maior número de respostas corretas, seguindo-se o tipo de texto instrucional ou diretivo, tipo de texto descritivo, tipo de texto narrativo e, por fim, tipo de texto literário. Já para o teste *a posteriori*, embora os resultados das respostas corretas revelem que o tipo de texto conversacional, instrucional e descritivo se mantenham em posição similar aos do teste *a priori*, o tipo de texto literário fica em penúltimo lugar e o tipo de texto narrativo em último lugar, isto é, o texto do tipo narrativo, obteve o menor número de respostas corretas, confirmando-se que os alunos não reconhecem a construção deste.

A minha experiência enquanto professora revela que, muito embora o texto do tipo narrativo seja o mais trabalhado em contexto sala de aula numa grande diversidade de tarefas, os alunos não fazem o reconhecimento da forma como o mesmo se planeia e se constrói, não tendo consciência do modelo global de organização do tipo de texto correspondente ao texto narrativo.

Assim, as dificuldades de organização, estruturação e planificação textuais continuam patentes no término dos quatro anos de ensino, revelando um fraco domínio da escrita. Os alunos não têm consciência dos modelos globais de organização de cada tipo de texto, competência metatextual. Desta forma, a transição entre um conjunto de ocorrências do texto com uma certa organização, modelo geral e abstrato como "tipo" fica aquém de um conhecimento/aprendizagem, pelo que, um trabalho de consciência metalinguística no que diz respeito aos tipos textuais seria útil aos alunos, quer no reconhecimento dos textos como leitores, quer na realização de novos textos como produtores.

Julgo poder inferir que as dificuldades de organização, estruturação e planificação textuais continuam patentes no término dos quatro anos de ensino, revelando um fraco domínio da escrita. Os alunos não têm consciência dos modelos globais de organização de cada tipo de texto (competência metatextual), desconhecendo as designações elencadas a cada um deles. Desta forma, considero haver a necessidade de uma maior eficácia nas aprendizagens a realizar ao nível da escrita, quer no reconhecimento de técnicas básicas de organização textual, quer na familiarização com esquemas de planificação.

Bibliografia

Adam, Jean-Michel (1984). *Le récit*. Paris: PUF.

Adam, Jean-Michel (1985). Quels types de textes?. *Le français dans le monde*, 192, 39-43.

Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Éditions Nathan.

Adam, Jean-Michel (1993). *La description*. Paris: PUF.

Adam, Jean-Michel (1994). *Le texte narratif*. Paris: Éditions Nathan.

Adam, Jean-Michel (1999). *Linguistique textuelle*. *Des genres de discours aux textes*. Paris: Éditions Nathan.

Adam, Jean-Michel (2001a). Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire? *Langages*, 141,10-27.

Adam, Jean-Michel (2001b). En finir avec les types de textes. In Ballabriga, Michel (Org.). *Analyse des discours. Types et genres.* Communication et interprétation. Toulouse: EUS, 25-43.

Adam, Jean-Michel (2002a). Récit. In Charaudeau, Patrick, & Dominique Maingueneau (Dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil, 484-487.

Adam, Jean-Michel (2002b). Texte. In Charaudeau, Patrick, & Dominique Maingueneau (Dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil, 570-572.

Adam, Jean-Michel (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Éditions Nathan.

Adam, Jean-Michel, & André Petitjean (2006). *Le texte descriptif.* Paris: Armand Colin.

Adam, Jean-Michel (2011). *A linguística Textual: Introdução à análise textual dos discursos.* São Paulo: Cortez Editora.

Bakhtin, Mikhail (2006). *Estética da Criação Verbal.* São Paulo: Martins Fontes.

Barbeiro, Luís; Pereira, Luísa (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual.* Lisboa:

Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bronckart, Jean-Paul, et al. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, Jean-Paul (1996). *Activités langagières, textes et discours.* Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé.

Coutinho, Maria A. (2003). *Texto(s) e Competência Textual.* Lisboa: FCG/FCT.

Coutinho, Maria A. (2004). A ordem do expor em géneros académicos do português europeu contemporâneo. *Calidoscópio* vol. 2, nº2, 9-15.

Coutinho, Maria A. (2005). Para uma linguística dos géneros de texto. *Diacrítica* nº19/1, 73-78.

Dijk van, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* New York: Academic Press.

Dijk van, Teun A. (1990). *La ciencia del texto.* Barcelona: Paidós.

Dijk van, Teun A. (2014). *Discourse and Knowledge. A sociocognitive approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Fonseca, Joaquim (1992). *Linguística e texto/discurso. Teoria, descrição, aplicação.* Lisboa: ICALP.

Kemmis, S. (1988). Action Research. In J.P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handboo*k, (p. 42-49.) Oxford: Pergamon

Latorre, A. (2003). *La investigación Acción*. Barcelo: Graó.

Lencastre, L. (1986). *Representações e processos cognitivos: estudo sobre a validação de um modelo de processamento de textos.* Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.

Marcuschi, Luiz Antônio (2002). Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In Dionísio, A. P; Machado, A. R., & Bezerra, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. (p. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna,

Pinhão, Teresa Paula (2015). *Géneros Textuais e Práticas de Sucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, Paulo Nunes (2005). Contributos para o estudo da expressão do tempo em textos de instruções: o exemplo da receita de culinária. In Carvalho, Dulce, Dionísio Vila Maior, & Rui de Azevedo Teixeira (Eds.). *Des(a)fiando discursos*. Lisboa: Universidade Aberta, 587-597.

Silva, Paulo Nunes (2007). A expressão do tempo numa sequência explicativa. In Lobo, Maria, & Maria Antónia Coutinho (Org.) *Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos selecionados*. Lisboa: APL, 611-623.

Silva, Paulo Nunes (2009). O tempo numa sequência narrativa integrada num texto do género discursivo relato de acontecimento desportivo em direto. In Fiéis, Alexandra, & Maria António Coutinho (Org.), *Actas do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* – Textos selecionados. Lisboa: APL, 557-573.

Silva, Paulo Nunes (2012). *Tipologias textuais como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.

Todorov, Tzvetan (1972). Genres littéraires. In Ducrot, Oswald & Tzevtan Todorov. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Éditions du Seuil, 193-201.

Todorov, Tzvetan (1978). *Os géneros do discurso.* Lisboa: Edições 70.

Todorov, Tzvetan (1987). *L'origine des genres. La nation de littérature et autres e essais*. Paris: Éditions du Seuil, 27- 46.

BRINCANDO E CONSTITUINDO-SE MENINO: SIGNIFICAÇÕES DE GÊNERO NO BRINCAR

Thaís Blankenheim[1]
Marianne Stolzmann Mendes Ribeiro[2]
Lisiane Machado de Oliveira Menegotto[3]

Resumo

Esse estudo tem como objetivo investigar as concepções de pais e mães sobre a relação entre o brincar e a construção do gênero masculino. Também objetiva identificar as brincadeiras percebidas por eles como femininas e masculinas, investigar os tipos de brincadeiras que fizeram parte da infância do pai e da mãe e discutir sobre o papel dos pais e da cultura no processo de construção dos gêneros. Para a coleta de dados dessa pesquisa foram realizadas entrevistas em que participaram seis pessoas, sendo três pais e três mães de meninos com idades entre oito e onze anos, que estavam em atendimento psicológico em uma clínica-escola de Psicologia da região do Vale do Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil. É quase consenso entre os pais e mães entrevistados que jogar bola é brincadeira de menino e boneca é exclusividade de menina, assim como salão de beleza e brincadeiras domésticas. Os meninos são mais convocados a brincar do que é considerado como masculino aos olhos dos adultos. No entanto, verificou-se, em dois entrevistados, um posicionamento diferente, que vai ao encontro das novas configurações contemporâneas dos papeis dos gêneros. Sugerem-se novas pesquisas relacionadas a esse assunto, pois se acredita que a maneira como as crianças vão internalizando e construindo as diferenças de gênero, auxiliadas pelos adultos, refletem nas possibilidades de desenvolvimento da criança e na forma como ela lidará com preconceitos, discriminações, relações de poder e desigualdades de gênero.

Palavras-chave

Infância. Brincar. Gênero.

[1] FEEVALE – Brasil – thaisblankenheim@feevale.br

[2] FEEVALE – Brasil – marianes@feevale.br

[3] FEEVALE – Brasil – lisianeoliveira@feevale.br

1 Introdução

Na atualidade, cada vez mais se ouve falar a respeito das questões de gênero. Às vezes, mesmo sem nos darmos conta, estamos discutindo sobre isso, seja conversando sobre comportamentos de homens e mulheres, diferentes tipos de identidades sexuais, trabalhos femininos e masculinos ou até mesmo sobre cores e modelos de roupas, sobre como nos apresentamos no mundo.

Mas, será que podemos e conseguimos falar abertamente sobre isso? Alguns assuntos ainda são vistos como secretos e proibidos, ou então, impensáveis. Ainda, muito se confunde gênero com o sexo biológico do sujeito, limitando as possibilidades individuas e sociais de uma pessoa por ela ser homem ou mulher.

Nesse sentido, esse trabalho entende a importância da discussão sobre gênero na atualidade, balizado no processo de construção desses gêneros. Para tanto, o foco será na infância, pois se compreende que é nessa etapa que inicia esse processo, sendo uma etapa constitutiva do sujeito sexuado. No período da infância, as crianças, além de se expressarem e interagirem com elas mesmas e com o mundo exterior, constituem-se a partir do brincar. Por isso, a questão do gênero será analisada, nesse estudo, a partir desse instrumento: o brincar.

Pais e mães de meninos, entrevistados para a realização dessa análise, ofereceram suas concepções e significações sobre o brincar de seus filhos. Foram escolhidos pais e mães de meninos, pois é o gênero masculino que será analisado nesse trabalho, visto que se pode perceber uma significativa mudança na função do masculino na sociedade atual. Além disso, contemporaneamente, a vigilância e o controle do gênero e da sexualidade parecem estreitar-se mais em torno dos corpos masculinos. Isso, principalmente, quando se trata de cruzamentos de fronteiras historicamente instituídas para a masculinidade heterossexual (Wenetz; Stigger; Meyer, 2013).

Então, esse estudo tem como objetivo principal investigar as concepções de pais e mães sobre a relação entre o brincar e a construção do gênero masculino. Também, objetiva identificar as brincadeiras percebidas por eles como femininas e masculinas, investigar os tipos de brincadeiras que fizeram parte da infância do pai e da mãe e discutir sobre o papel dos pais e da cultura no processo de construção dos gêneros.

2 Procedimentos metodológicos

O presente estudo é de caráter qualitativo e de cunho descritivo. Nesse caso, o ambiente natural é fonte direta para coletar os dados, interpretar os fenômenos e atribuir significados (Prodanov; Freitas, 2013). Para a coleta de dados dessa pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada que contou com perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, em que puderam ser acrescentadas perguntas de esclarecimento ao longo das mesmas (Laville; Dionne, 1999).

Participaram da pesquisa seis pessoas, sendo três pais e três mães de meninos com idades entre oito e onze anos, que estavam em atendimento psicológico em uma clínica-escola de Psicologia da região do Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil. Os pais serão identificados da seguinte forma: P1, P2 e P3. As mães, respectivamente, M1, M2 e M3, considerando-se que os pais e as mães identificados com o mesmo número configuram-se como um casal.

Os três meninos foram escolhidos por conveniência, com idade média de 9 anos e 3 meses e convivem com o pai e com a mãe, que são os sujeitos participantes da pesquisa. Os motivos pelos quais os meninos estavam em atendimento psicológico não tem relevância para o presente estudo.

Os pais e as mães participantes foram contatados por telefone e convidados a participarem da pesquisa. Foi marcado um horário conveniente a eles para a entrevista. Num primeiro

momento, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes, onde os mesmos assinaram concordando em participar da pesquisa. Além disso, foi explicada a proposta da pesquisa e como ela seria realizada.
A análise dos dados se deu por uma análise de conteúdo, que consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação (Laville; Dionne, 1999). A transcrição das entrevistas foi submetida a uma categorização mista, em que algumas categorias foram selecionadas no início, mas poderiam ser modificadas em função do que a análise aportaria (Laville; Dionne, 1999). Essas categorias foram analisadas e resultaram nas discussões apresentadas no próximo ítem.

3 Resultados e discussão

3.1 Do que os meninos brincam?

Atualmente, vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica. Percebe-se que desde muito cedo as crianças tem contato com celulares, videogames, *tablets* e computadores. Com a inserção desses aparelhos no dia a dia dos pequenos, alguns questionamentos são pertinentes. Os brinquedos estariam sendo trocados pelos eletrônicos? Será que as brincadeiras tradicionais estão em desuso? Do que os meninos estão brincando hoje?
Zanolla (2007), em sua pesquisa sobre as crianças no universo dos jogos eletrônicos, nos mostra que, com o aperfeiçoamento dos microcomputadores, a criação da televisão a cabo e do telefone celular, do DVD e da Internet, o nível do desenvolvimento técnico ganha proporções gigantescas. Consequentemente, esse contexto muda diretamente a vida das crianças, sua organização escolar e formas de lazer.
No presente estudo, o videogame apareceu como uma brincadeira dos meninos entre as falas das mães e dos pais, porém não foi o protagonista. Constatou-se que a brincadeira de bola, o tradicional futebol, ainda é a preferida entre os meninos, aparecendo nas respostas de todos os pais e mães entrevistados. Além da bola, a bicicleta foi um dos brinquedos mais citados.
Nota-se que a maioria das brincadeiras citadas pelos pais e mães dos meninos movimentam o corpo, como é o caso do futebol, da bicicleta e de muitas outras, como pega-pega, esconde-esconde, brincar com arminhas, correr e jogar taco. Nesses tipos de brincadeiras, institui-se não só o prazer corporal na realização e constituição do infantil, mas também a possibilidade da criança de articular e enriquecer seu universo representacional e simbólico (Levin, 2007).
Levin (2007), que estuda a infância virtual dos dias de hoje e é crítico em relação aos jogos eletrônicos, aponta que, nos circuitos eletrônicos, nada existe além de impulsos elétricos. Assim, o videogame e outros brinquedos eletrônicos costumam eliminar a arte de perguntar e indagar, que é característica da meninice.
A respeito das brincadeiras que envolvem atividades esportivas, Bonamigo, Cristóvão, Kaefer e Levy (2001) afirmam que essas são importantes pois ajudam a criança a extravasar raivas, ciúmes e frustrações. Nota-se, na presente pesquisa, essas brincadeiras como as preferidas dos meninos, como se pode perceber nas falas a seguir:

> Ele anda de bicicleta, joga bola, pratica esportes, várias brincadeiras, o dia todo (P3). Ele gosta de futebol né... ele gosta de andar de bicicleta também assim no pátio de casa, sempre inventando alguma coisa [...] (P2). Ele anda muito de bicicleta. Taco também é uma coisa que ele gosta bastante (M3).

É importante ressaltar que esses resultados foram encontrados no contexto sociocultural pesquisado. As famílias entrevistadas são de baixa classe média[4], o que nos leva a inferir que, nesse caso, ainda é comum que os meninos brinquem mais de bola e bicicleta, do que com jogos e aparelhos eletrônicos.

Assim, percebe-se que, mesmo com o crescente avanço tecnológico, digital e virtual que pode modificar e induzir o brincar das crianças na atualidade, há pouca influência disso no brincar dos filhos das mães e pais entrevistados. Pensa-se que existe relação entre esse achado e o contexto sociocultural em que os meninos estão inseridos, pois Meira (2003), em seu artigo sobre o brincar e a infância contemporânea, ressalta que o processo que acontece atualmente da substituição das brincadeiras tradicionais pelas virtuais não é homogêneo, já que há, no social, modalidades que se diferenciam em função de particularidades culturais, históricas e familiares em que as crianças circulam.

3.2 Brincadeiras de menino X brincadeiras de menina

Refletindo sobre o que os meninos brincam atualmente, prossegue-se a discussão fazendo uma relação com as questões de gênero. Será que só os meninos podem jogar futebol? Existe brincadeira restrita para os meninos ou para as meninas? Quais as concepções dos pais sobre as brincadeiras de seus filhos?

É quase consenso entre os pais e mães entrevistados que jogar bola é brincadeira de menino e boneca é exclusividade de menina, como se pode perceber na fala de um pai: "A gente aprendeu assim, boneca é para guria[5] e bola é para guri[6]" (P2).

Dolto (2007) aponta que os meninos têm mais jogos de movimento, enquanto a menina mais jogos estáticos, pois o menino lança muito mais do que a menina, está na índole masculina – expulsora e emissora – lançar quando está animado de desejos, e está na índole feminina – receptiva e atrativa – aproximar de si.

No entanto, Dolto (2007) também afirma que tanto as meninas quanto os meninos precisam de representantes de corpos, que seriam as bonecas ou bichos de pelúcia. Nesse sentido, Winnicott (1975) já nos apontava que, após alguns meses de nascimento, é normal e saudável que bebês de ambos os sexos passem a gostar de brincar de boneca.

Percebe-se que é mais fácil a aceitação por parte dos pais e mães de que seu filho brinque de boneca quando ele é ainda bem pequeno. Isso pode ser ilustrado na fala de uma das mães: "Quando ele era bebê ele brincava, ele até gostava, mas agora não" (M1).

Na brincadeira de boneca, não se trata de assumir uma posição sexuada feminina, mas de encontrar as vias para escapar da posição objetal, onde se é boneca do Outro materno, e isso tanto aparece nas meninas, quanto nos meninos (Tavares, 2004). Por isso, é muito útil dar a crianças dos dois sexos, brinquedos concebidos para o outro sexo, como é o caso de bonecas para os meninos (Dolto, 2007).

Outra brincadeira citada como exclusiva de menina, que parece ser proibida para os meninos, é a de salão de beleza e maquiagem. Dolto (2007), em seu livro sobre as etapas decisivas da infância, é questionada sobre permitir ou não que os meninos se maquiem, e responde afirmando que sim, pois são fantasias e as crianças gostam de se fantasiar. Ela

[4] De acordo com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), que estabelece os critérios para a identificação da classe média brasileira. Disponível em:<http://g1.globo.com/economia/noticia/2012/05/classe-media-tem-renda-entre-r-291-e-r-1019-diz-governo.html>. Acesso em: 05 maio 2014.

[5] Termo utilizado no Rio Grande do Sul (Sul do Brasil) que significa menina.

[6] Termo utilizado no Rio Grande do Sul (Sul do Brasil) que significa menino.

acrescenta que quando a criança brinca com algo, ela prefere aquilo que lhe ofereça infindáveis fantasias.

Também, podem-se constatar outras brincadeiras que aparecem como sendo somente de menina segundo a fala dos pais: brincar de casinha, arrumar as roupas, comidinha, chazinho. Percebe-se que, atualmente, ainda estão presentes no brincar características que remetem aos tempos das sociedades tradicionais. Porém, Betts (2005) aponta que, na atualidade, quando o homem já deixou de ser senhor indiscutível no espaço público e já não tem mais o poder de decidir o destino da esposa e dos filhos, começa a ocupar outros espaços, incluindo o privado. No entanto, para os filhos da maioria dos pais e das mães entrevistados, ainda não é permitido, através do brincar, que representem essas novas funções do homem contemporâneo.

Nessa perspectiva, Aberastury (1992) afirma que, no brincar, talheres, tampas e panelas servem para receber e dar alimento. Essa experiência de alimentar e ser alimentado traz também elaborações de perdas e recuperação. Portanto, ela é importante no desenvolvimento das meninas e dos meninos.

Apesar de a maioria dos pais e mães fazerem essa distinção sobre o que pode um menino e o que pode uma menina brincar, um dos pais tem uma concepção completamente diferente:

> Desde que seja brincadeira sadia, qualquer brincadeira, desde que seja no meio deles mesmo, qualquer brincadeira é brincadeira de menino. Acho que só muda, como é que vou dizer pra ti, os atos, algumas coisas, mas as crianças são todas iguais, só muda os hábitos, tanto feminino como masculino, mas as brincadeiras são as mesmas quase (P3).

Nesse caso, percebe-se uma possibilidade diferente. Essa família permite, tranquilamente, que seu filho brinque de qualquer coisa, não estipulando brincadeiras aceitas ou proibidas ao menino. Com isso, ampliam-se as possibilidades para o brincar de seu filho, trazendo como consequência, quem sabe, um desenvolvimento mais saudável.

Assim, pode-se perceber que, mesmo encontrando uma postura diferente em uma das famílias entrevistadas, ainda existe, na maioria dos casos, uma separação nítida entre as brincadeiras que as mães e os pais classificam como de menino e de menina. Esse dado vem ao encontro dos achados da pesquisa de Gomes (2006), que aponta que tanto os cuidadores quanto as próprias crianças têm hábitos que indicam a polarização dos comportamentos femininos e masculinos no brincar e que essas características seriam estratégias que garantem, mesmo que de forma inconsciente, a incorporação de estereótipos de gênero em crianças desde a mais tenra idade.

3.3 Significando o masculino através do brincar

Como visto anteriormente, a brincadeira de boneca parece ser permitida somente para as meninas de acordo com a opinião da maioria dos pais e mães entrevistados. E o que acontece se o menino brincar? Qual o significado que os pais e as mães atribuem a isso? Como passam isso aos seus filhos?

A respeito de um menino brincar de alguma brincadeira vista como feminina, os entrevistados foram quase unânimes ao responderem as perguntas "o que você pensa sobre um menino brincar dessas brincadeiras que considera de menina?" e "o seu filho já brincou dessas brincadeiras consideradas de menina? O que você pensou sobre isso?": "Não é legal" (P1). "É estranho" (M2). "Não é bom" (P1). "Não deixaria" (P2). "Não é apropriado de menino" (M2).

Além dessas falas, que representam uma posição contrária ao menino fazer brincadeiras consideradas femininas, um dos pais atribui mais um significado:

> Sou meio radical pra essas coisas, eu já penso que menino brincar com boneca talvez seja querendo puxar pro outro lado né, é o jeito de eu pensar [...]. Se guri for pra boneca fica meio suspeito [...] eu acho que é falta de, sei lá, talvez é um atrativo pra partir pro outro lado [...] é meio bicholado, um guri querendo ser menina, é assim que eu penso (P2).

Nesse caso, é dificultado ao menino fantasiar e simbolizar a partir do que a brincadeira de bonecas oferece. Além disso, de acordo com Gomes e Cunha (2005) interpretar o brincar de boneca de alguns meninos como uma possível tendência homossexual, aprisiona o sujeito num modelo identitário. Esse modelo é o que se pretende que seja coerente e fixo, socialmente aceito.

Nesse sentido, Aberastury (1992, p.52) afirma que "os adultos projetam seus preconceitos sobre a diferença de sexos, não vêem com bons olhos este brinquedo para os meninos e o permitem às meninas, esquecem-se de que eles também brincaram de ter filhos e de cuidá-los".

Em contrapartida às brincadeiras proibidas, o futebol aparece como uma brincadeira quase obrigatória para os meninos, como se pode perceber na fala de uma mãe:

> Quando ele era bebê ele brincava (de boneca) [...] eu tentava dizer que não era brinquedo de menino, que ele tinha que brincar de brincadeira de menino, de jogar bola, sabe? Brincadeira de menino (M1).

Essa constatação vem ao encontro dos dados publicados na pesquisa de Wenetz, Stigger e Meyer (2013). Os autores também apontam que, para os meninos, a prática do futebol parece ser colocada quase como uma obrigação. Aqueles que não jogam, não fazendo o que se espera de um menino, são classificados como desviantes, podendo ser chamados, por outras crianças, de bichinhas, *gays* e boiolas. Eles afirmam que essas falas são ressonâncias do discurso homofóbico presente na sociedade.

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa de Carvalho et al. (1993) também aponta que o fato de que não parece estar presente um incentivo para os meninos no caso de brincadeiras mais estereotipicamente femininas pode estar refletindo a questão de que os meninos ainda são alvo de mais pressão no sentido de tipificação sexual.

No entanto, uma das mães entrevistada concebe um significado diferente ao brincar de boneca de seu filho:

> Ele brinca de boneca com as meninas, tem uma menina que mora um pouquinho pra cima de casa, às vezes ela vem e chama ele, ele brinca de boneca com ela, eles colocam a boneca no carrinho e passeiam, ele gosta bastante [...] eu acho bonito os dois brincando, eles se dão bem [...] eu acho legal (M3).

Verifica-se, nesta fala, a possibilidade de uma significação positiva em relação ao menino brincar de boneca. Além do universo lúdico e da fantasia infantil, a mãe autoriza que esse filho imagine e represente o papel de pai, a partir dessa brincadeira. Como aponta Aberastury (1992), é a partir da brincadeira de bonecas que começa a aprendizagem da maternidade e da paternidade.

Assim, percebe-se que, mesmo aparecendo esse significado diferente nos resultados desse estudo, a maioria dos entrevistados não concorda que seu filho possa brincar do que não é estabelecido culturalmente como masculino. Em consonância, Reis e Maia (2009), em sua pesquisa sobre estereótipos sexuais e a educação sexista no discurso de mães, concordam que as atribuições dos papeis materno e familiar não são relacionados aos meninos, tendo esses somente a atribuição de um papel de provedor. As autoras também ressaltam que

essas concepções parecem influenciar o modo como se percebe o gênero do filho e a maneira como o educa.

3.4 Um retorno à infância dos pais e das mães

Após a discussão a respeito das brincadeiras de meninos e meninas, das significações presentes nelas e das concepções dos pais e das mães sobre isso, pode-se pensar no que faz com que essas mães e esses pais autorizem ou não as brincadeiras de seus filhos em relação ao gênero.

Não se fez uma análise abrangente sobre esta questão, pois não era o objetivo principal do presente estudo. No entanto, podem-se tecer relações no que diz respeito à infância desses pais, mais precisamente, investigando do que eles tiveram possibilidade de experimentar no campo do brincar.

Inicialmente, constata-se que a época das brincadeiras remete aos pais e as mães um momento de liberdade e alegria. A maioria deles sorriu ao contar sobre suas invenções, seus brinquedos construídos com sucata, sua possibilidade de brincar e correr na rua até a noite, como demonstram algumas de suas falas:

> Eu brinquei de esconder no meio do bananal, atrás das bananeiras. Brincava de boneca, que eram aqueles milhos, a gente tirava e fazia que era boneca (M3). A gente brincava de fazer aquelas arminhas de madeira [...] fazia caverninhas, brincava de mocinho e bandido [...] brincava de carrinho, abria estrada de carrinho. Na época [...] os pais não compravam nada pra gente, a gente fazia, inventava (P2). Brincava de estradinha no meio da horta (M2). Fazia as carroças de boizinho, para puxar com as cordinhas, fazia as rodas da carroça com chinelo velho, era isso (P1).

Percebe-se que muitas dessas características não estão mais presentes na infância dos dias de hoje, quando os brinquedos vêm todos prontos para serem consumidos. Levin (2007), em seus estudos sobre a história dos brinquedos, constatou o quanto materiais como madeira, pedra, trapo, barro e papelão eram utilizados na fabricação artesanal de cavalos, bonecas, bolas, arcos, etc. A tendência atual é da produção industrial dos brinquedos de plástico e a diferença entre esse tipo de brinquedo e outro mais artesanal

> Não consiste apenas na materialidade do objeto-brinquedo, mas principalmente no suporte representacional, uma vez que ele faz parte da representação. O material plástico, cada vez mais refinado e elaborado, começa a determinar as brincadeiras e atividades das crianças, mitigando impensadamente o impulso inventivo que lhes é característico (Levin, 2007, p.23).

Nesse sentido, quanto mais simples for o brinquedo, mais facilmente ocorre a projeção de fantasias. Assim, o brinquedo tem mais possibilidades de ajudar a criança na sua função específica, que é a elaboração de situações traumáticas (Aberastury, 1992).

Além do que foi constatado sobre as diferenças das brincadeiras da infância dos pais e das mães das da infância atual, pode-se, também, discutir a partir das questões de gênero. Nota-se uma grande diferença em relação às brincadeiras dos pais e das mães. Percebe-se, nas brincadeiras dos pais, uma pequena gama de opções e, todas elas, representando brincadeiras consideradas como masculinas. Entre elas, pode-se citar carrinho, futebol, bola de gude, carroça, arminha, mocinho e bandido.

Já as brincadeiras das mães são mais flexíveis no que diz respeito às barreiras de gênero. Elas brincavam do que é considerado de menina, como casinha, boneca, pular corda, escolinha. No entanto, elas podiam invadir o campo das brincadeiras consideradas do outro gênero, brincando de bola, bicicleta, bolinha de gude e jogando taco.

Assim, percebe-se um estreitamento de possibilidades para os meninos. A eles (filhos e pais) é pouco permitido que transitem pelas brincadeiras consideradas femininas. Isso acontece pois, historicamente, as fronteiras são instituídas somente para a masculinidade heterossexual, o que acarreta num controle de gênero maior sobre os meninos (Wenetz; Stigger; Meyer, 2013).

Nesse sentido, essa posição é repetida pelos pais na infância de seus filhos. Por serem meninos, os filhos são influenciados a brincarem do que é do campo do masculino, assim como seus pais brincaram e, também, não encontraram tantas possibilidades de escolha, como suas mães tiveram.

4 Considerações finais

A partir desse estudo, buscou-se uma reflexão a respeito dos significados de gênero que pais e mães atribuem aos brincar de seus filhos. Propôs-se investigar essa questão a partir do brincar devido a sua importância na vida das crianças. Pôde-se perceber que o brincar está presente no desenvolvimento do ser humano e, mais do que isso, faz parte do processo de constituição psíquica e subjetiva.

Foi escolhido o período da infância para essa pesquisa, pois se entende que, desde o nascimento, o sujeito vai se estruturando psiquicamente e é na infância que se desenvolve a base para a construção e estruturação da personalidade. Para que essa estruturação aconteça, necessita-se de adultos que desejem, cuidem, nomeiem e signifiquem o mundo para a criança. Nesse sentido, essa investigação aconteceu com pais e mães, pois além de todos os significados que atribuem à existência da criança e a tudo que a entorna, eles são fundamentais no processo de construção do gênero do filho.

Pôde-se verificar que os meninos são mais convocados a brincar daquilo que é aceito como somente de menino, do que é considerado como masculino aos olhos dos adultos. É importante ressaltar que, nessas situações, os adultos projetam as suas ideias e preconceitos, daquilo que já sabem, já viram, já experimentaram, esquecendo-se de que para a criança ainda falta uma longa trajetória para que se estruture como um adulto, masculino ou feminino. Além disso, na maioria das vezes, não se leva em conta a noção de que todos precisamos de características femininas e masculinas, sendo mulheres ou homens.

Nos resultados, encontrou-se, ainda, um formato rígido de brincadeira para os meninos. Isso se deve ao fato de que, desde as sociedades tradicionais, toda a trajetória do masculino e do feminino é marcada por papeis muito rígidos para ambos, onde se caracterizava o espaço público como masculino e o privado como feminino.

Percebe-se que, atualmente, a tecnologia dispara numa velocidade altíssima, a partir dos avanços dos eletrônicos e das novas formas de brincar e de se comunicar. Em contrapartida, as mudanças culturais são muito lentas. Mesmo com as novas funções atribuídas às mulheres e aos homens na contemporaneidade, muitas pessoas ainda têm o pensamento restrito do tradicionalismo, que proíbe, classifica e aprisiona o sujeito dentro do formato estipulado socialmente para o seu gênero.

No entanto, verificou-se uma posição diferente em dois entrevistados, o que vai ao encontro das novas configurações contemporâneas dos papeis dos gêneros. Um dos pais e uma das mães (importante salientar que são um casal), autorizam o seu filho a brincar de qualquer coisa, mesmo que fuja do contexto estipulado socialmente como brincadeira de menino.

Nesse sentido, pensa-se que essa possibilidade é importante, pois pode fazer com que esse menino, que logo será um homem, consiga, mais tranquilamente, ocupar os lugares do masculino na contemporaneidade. Além disso, isso poderá repercutir na maneira como ele se relacionará com os outros, primeiramente na escola, depois no trabalho, e em todos os lugares por onde circulará.

Por fim, o estudo das questões de gênero, desde a infância, mostra-se importante para os sujeitos e para o social. Sugerem-se novas pesquisas relacionadas a esse assunto, pois

acredita-se que a maneira como as crianças vão internalizando e construindo as diferenças de gênero, auxiliadas pelos adultos, refletem nas possibilidades de desenvolvimento da criança e na forma como ela lidará com preconceitos, discriminações, relações de poder e desigualdades de gênero.

Referências

Aberastury, A. (1992). *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1996). *Abordagens à psicanálise de crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Betts, J. (2005). Entre mito e complexo: o que vale o pênis no século XXI? *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre.* n. 28. Porto Alegre: APPOA.

Bonamigo, E. M. R; Cristõvão, V. M. R; Kaefer, H; Levy, B. W. (2001). *Como ajudar a criança no seu desenvolvimento: sugestões de atividades para a faixa de 0 a 5 anos*. 8ª. ed. Porto Alegre, RS: UFRGS.

Carvalho, A; Beraldo, K; Santos, F; Ortega, R. (1993). Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v.13, n. 1-4.

Dolto, F. (2007). *As etapas decisivas da infância*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Gomes, R. F. F; Cunha, B. B. B. (2005). *Infância e diversidade: um estudo sobre significações de gênero no brincar.* Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Estadual Paulista, Assis, SP.

Jerusalinsky, A. (2007). *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar.* 4ª. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Laville, C; Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.

Levin, E. (2007). *Rumo a uma infância virtual? A imagem corporal sem corpo*. Rio de Janeiro: Vozes.

Meira, A. M. (2003). Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicol. Soc.,* Porto Alegre, v. 15, n. 2, Dez.

Prodanov, C. C; Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Feevale.

Reis, K. C. F; Maia, A. C. B. (2099). Estereótipos sexuais e a educação sexista no discurso de mães. In: VALLE, Tânia Gracy Martins do (Org.) *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções.* São Paulo: Cultura Acadêmica.

Wenetz, I; Stigger, M. P; Meyer, D. E. (2013). As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Rev. bras. educ. fís. Esporte***.** São Paulo, v. 27, n. 1, Mar.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Zanolla, S. R. S. (2007). Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. *Educ. Soc.,* Campinas, v. 28, n. 101, dez.

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS À CIDADE

Vania Carvalho de Araújo[1]
Alexandro Braga Vieira[2]
Edson Maciel Peixoto[3]
Érika Milena de Souza[4]
Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares[5]

Resumo

Situar as crianças no campo de investigação sobre a cidade não é apenas retomar uma história que se configura em torno das demandas dos adultos, mas também uma possibilidade de expor alguns constrangimentos pelos quais elas passam em função de serem excluídas do planejamento da cidade. A partir de um estudo exploratório qualitativo em dez municípios do Estado do Espírito Santo, esta pesquisa se propôs investigar os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade. Os sujeitos da pesquisa são crianças com idades de cinco anos, residentes em contextos urbanos e rurais, que frequentam instituições públicas de educação infantil. Penetrar nas camadas mais íntimas da cidade requer uma análise dos seus silenciamentos e das suas diferentes vozes que fazem circular costumes, sentidos, significados, usos e desusos de um espaço muitas vezes configurado por seu caráter disciplinador excludente, delimitado que está por uma racionalidade econômica que impõe a estreiteza espacial dos encontros e das possíveis experiências entre crianças e adultos. Mas também como produto da natureza humana, a cidade enreda possíveis articulações que estão para além de sua composição territorial, não obstante a demonstração pública de suas contradições sociais que terminam por construir novas formas de criminalização e flagelos socioespaciais e novos ordenamentos urbanos promotores da "guetização" da vida.

Palavras-chave

Crianças e cidade. Culturas infantis e cidade. Infância e direito à cidade.

[1]Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação/UFES/Brasil. vcaraujoufes@gmail.com

[2] Professor do Centro de Educação – UFES/Brasil. allexbraga@hotmail.com

[3] Professor do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES/Brasil. edsoncefetes@gmail.com

[4] Doutoranda em Educação – PPGE/UFES/Brasil. erikamilenasouza@gmail.com

[5] Professora do Centro de Educação Infantil – CRIARTE/UFES/Brasil. lucianaprgs@gmail.com

Introdução

Em suas crônicas sobre a cidade, João do Rio narra um tempo em que da janela se podia observar, apreciar, encantar, recusar o que se passava na rua. Nesse quadro humano absolutamente exposto, revela sua alma, "a alma encantadora das ruas",

> Oh! sim, as ruas têm alma! Há ruas honestas, ruas ambíguas, ruas sinistras, ruas nobres, delicadas, trágicas, depravadas, puras, infames, ruas sem história, ruas tão velhas que bastam para contar a evolução de uma cidade inteira, ruas guerreiras, revoltosas, medrosas, spleenéticas, snobs, ruas aristocráticas, ruas amorosas, ruas covardes, que ficam sem pinga de sangue (Do Rio, 2008, p. 34).

Paradoxalmente, observa a decomposição das ruas, onde faz emergir um novo tipo de metrópole sob a representação de novas feições do espaço urbano e, com ele, novos usos e costumes da e na cidade vão se delineando. Assim, João do Rio, com uma sensibilidade estranha ao seu próprio tempo, consegue capturar "a alma encantadora das ruas" e observar a derradeira destruição de imagens até então disponíveis, cujas janelas começam a fechar-se e, através delas, não é mais possível capturar o frenesi dos acontecimentos humanos, pois a ameaça da cidade moderna, voltada à presentificação do tempo e à mercantilização da vida, faz desviar os olhares para a própria intimidade e preocupações privadas. Em nome da modernidade, não só a rua, mas toda a cidade sofre contínuos processos de desqualificação que justificam, sob o ponto de vista da civilização e do progresso, novas formas de ordenamento e de segregação social. É nesse sentido que a *urbis* vai se transformando, ao longo dos tempos, em um espaço "fetichizado" em função de realidades fragmentárias e, como uma mercadoria, vai servindo de utensílio às trocas humanas justapostas pelos distanciamentos, disputas e acirramentos. Martins (2008) ressalta: "A realidade urbana é aberta para novos investimentos de capital, mas crescentemente fechada para a criação de relações sociais não mediadas pelas coisas. A valorização das coisas se dá à custa da desvalorização do homem" (p. 193). Santos (1997, por sua vez, destaca que, "os progressos de nossa infeliz civilização conduzem mais e mais a uma sociedade atomizada por um espaço que dá a impressão de reunir" (p. 22).

É justamente nesse modo de perceber que, à proporção que as cidades crescem, a distância entre os homens aumenta, que se configura uma realidade paradoxal do espaço urbano, pois "o mesmo espaço que une, é o espaço que separa os homens" (Santos, 1997). Se a cidade dos nossos dias perdeu suas referências estáveis e tranquilizadoras (Portella, 2012), e tornou-se uma cidade em cuja conspiração da modernidade trafegam mercadorias, projetos, desejos individualizados e um presente petrificado ou, como diria Innerarity (2006), ao observar os efeitos da concentração dos centros comerciais e industriais, "um arquipélago urbano sem cidade, uma sucessão aleatória de aglomerados" (p. 106), outra cidade insiste em sobreviver no decurso de uma experiência muitas vezes rarefeita pela própria invisibilidade que a acompanha.

Tal como João do Rio, abrimos janelas com o objetivo de observar o inaudito da cidade, capturar algumas de suas franjas marginais, confrontando os discursos plasmados por uma retórica adulta de que a cidade não pertence às crianças, já que ela perdeu seus referenciais clássicos da experiência. Contudo, não queremos apenas abrir janelas para observar a cidade, mas nos aproximarmos das crianças para melhor compreender suas experiências na e sobre a cidade, onde e como brincam, do que mais gostam e menos gostam do lugar onde moram, enfim, quais os sentidos que atribuem à cidade, reconhecendo que "o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente" (Pinto; Sarmento, 1997, p. 25).

Discorrer sobre os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade é uma possibilidade de expor alguns constrangimentos pelos quais elas passam em função de serem excluídas do

planejamento da cidade e dos espaços sociais mais amplos. Nesse processo, novos enunciados dão conta de expor o paradoxal movimento entre a invisibilidade das crianças e a capacidade de as culturas infantis inaugurarem novos dispositivos discursivos que permitam construir outras racionalidades, o que nos leva a afirmar que, embora suas práticas discursivas sejam interpeladas por um universo cultural globalizado, as culturas infantis revelam uma capacidade peculiar de se inscrever no mundo e de se expressar.

A questão que se coloca é "até que ponto e de que forma os interesses, as expectativas e as observações das crianças encontram-se representados" (Qvortrup, 2015) no planejamento da cidade. Vale destacar o que aponta a Carta das Cidades Educadoras proposta em Barcelona, em novembro de 2004: "as cidades grandes ou pequenas dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras".

Considerar as diferentes formas de simbolização das crianças acerca de seus mundos de vida é perceber que elas carregam consigo as marcas das culturas dos adultos, ao mesmo tempo em que são capazes de emprender outras formas de representação sobre a realidade, o que deixa transparecer um universo de significação peculiar sobre a cidade, cujas sutilezas constituem um patrimônio social próprio das culturas infantis, ainda que em plena articulação com as culturas adultas. Assim, "A interpretação das culturas infantis não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem" (Sarmento; Pinto, 2007, p. 22).

Em nossa trajetória de pesquisa, duas escolhas foram fundamentais ao processo de investigação que ora apresentamos: uma delas se deu quando priorizamos meninos e meninas com idades de cinco anos matriculados nas instituições públicas de educação infantil. Além da idade, a diversidade de gênero constituiu-se, inicialmente, uma variável importante, mesmo se, na análise das respostas das meninas e dos meninos apresentassem similitudes. Além disso, o encontro com as crianças no contexto das instituições possibilitou uma recolha das informações dos diferentes grupos sociais ali representados.

As cidades pesquisadas, em sua grande maioria, pertencem às diferentes regiões do interior do Estado do Espírito Santo, o que permitiu encontrar, em uma mesma instituição, crianças de diferentes classes sociais, devido à inexistência ou à inexpressiva oferta de instituições privadas de educação infantil. Outra escolha determinante deu-se com a necessidade de romper com uma visão homogênea e urbana de cidade, cuja vida no campo continua sendo marginalizada por nem sempre reunir adjetivos convergentes com a tecnologia do progresso e com o consumo.

A definição de rural e urbano ainda se apresenta fluida na realidade brasileira, pois são várias características que atravessam tal definição, seja pela composição das edificações, da economia, das paisagens etc., seja pela densidade demográfica. Embora não haja consenso entre os pesquisadores (Inep, 2006), consideramos, para a seleção das instituições rurais e urbanas, a definição empregada pelos municípios selecionados.

Se a discursividade do campo é influenciada pela esfera dominante do urbano, há de se ressaltar que o campo, por meio de seus múltiplos enunciados, revela-se também como espaço produtor de novas ordens discursivas, criando e recriando modos próprios de colocar em funcionamento seus arranjos culturais. Assim, longe de pensar o campo como "passado do urbano" (Payer, 2001), as narrativas do campo precisam ser consideradas como processos discursivos da cidade, já que a cidade, a exemplo dos contextos interioranos pesquisados, contempla elementos intercambiantes entre o urbano e o rural e as próprias singularidades que os constituem (Teixeira; Araújo, 2015, p. 320). Por sua vez, Innerarity (2006) ressalta que "é impossível distinguir a cidade e o campo nas modernas 'paisagens urbanizadas', nas nossas 'entrecidades'. espaços que não são campo nem cidade, nem centro nem periferia" (pp. 127-128).

Tais enunciados nos permitem colocar em evidência o inexorável momento no qual nos deparamos, quando as crianças pequenas continuam reféns de uma realidade, em que o

domínio do espaço público desaparece sob o domínio do espaço privado; elas se encontram, assim, marginalizadas pelas práticas e discursos dos adultos no planejamento da cidade; e a sobredeterminação do urbano sobre o campo – ainda que sua distinção seja menos evidente na contemporaneidade, dada a predominância das marcas do urbano em relação ao campo –, atualiza-se como um espaço de menor importância, articulada que está a uma visibilidade social estereotipada e idealizada, muito próxima da imagem dos pequenos arrebaldes.

Reconhecer as crianças como participantes ativas dos diferentes espaços públicos, em contexto urbano e/ou rural, implica considerá-las como usuárias importantes da cidade, possibilitando-lhes ampliar suas interações e seu universo cultural para além de seu campo privado de ação. Daí por que reclamar por uma intervenção dos espaços públicos da cidade, tendo as crianças e as culturas infantis como referências importantes, significa deslocar a percepção predominante dos adultos no planejamento da cidade. Se é verdade que as formas diferenciadas de vidas das crianças em nossa sociedade expõem modos distintos de verter-se e subverter-se à segregação socioespacial, também é verdade que tal segregação tem produzido novas "tiranias da intimidade" (Sennet, 2006), principalmente quando a demonstração pública dos espaços precarizados tem gerado uma comunicação impessoal, estruturando e limitando, cada vez mais, as relações sociais geracionais e intergeracionais.

Assim, o interesse de ouvir as crianças sobre suas experiências na e sobre a cidade se coloca como um percurso importante para pensarmos a cidade e o seu planejamento, ao mesmo tempo, uma possibilidade para desvelar que as crianças não são sujeitos passivos. Elas "possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das 'culturas da infância', as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e ação" (Sarmento, 2005, p. 371).

Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade

Nosso percurso de pesquisa se inicia com a escolha de dez cidades capixabas,[6] em cujos contextos urbanos e rurais, encontramos crianças frequentando suas respectivas instituições públicas de educação infantil. Embora a indicação das instituições fosse de responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação,[7] o encontro com as crianças deu-se do modo mais informal possível, isso porque era necessário nos fazer conhecer e explicar os motivos da pesquisa. Feita a apresentação inicial, perguntamos se algumas delas, meninos e meninas, gostariam de participar. Em alguns momentos, a maioria se interessou, mas, em outros, tivemos que utilizar outras formas de argumentação com o objetivo de motivá-las a participar, evitando, assim, qualquer interferência por parte da professora, cuja tendência era privilegiar os considerados "mais aptos" da turma.

A proposta incial era entrevistar 12 crianças de uma única turma. Embora muitas delas tivessem interesse em participar, chegada a hora da entrevista, não queriam mais sair da sala, ora porque não viam muito entusiasmo no retorno de seus companheiros entrevistados, ora porque se intimidavam com a nossa chegada. Porém, parte signifcativa das crianças atendeu ao nosso convite e, espontaneamente, foram conosco para um lugar específico para conversarmos. Das 240 inicialmente previstas para as entrevistas, 220 participaram efetivamente da pesquisa.

[6]Apenas um dos municípios selecionados pertencia à Região Metropolitana de Vitória/ES.

[7]Tomamos por referência as instituições, segundo caracterização urbano/rural dada pelas respectivas Secretarias Municipais de Educação.

Procuramos organizar as questões de modo a não constranger ou cansar as crianças, pois também era necessário tempo para estabelecermos um diálogo acerca de seus mundos de vida, já que, em diferentes momentos, a complexidade de alguma de suas argumentações exigia uma maior atenção e compreensão de suas narrativas, mediante sucessivas analogias e um conjunto de gestos e dispositivos colocados em prática no momento da elaboração de suas opiniões e respostas às questões apresentadas. Para tanto, propusemos três eixos de análise, a saber: a) os sentidos que as crianças atribuem à cidade; b) os diferentes modos de habitar da criança em contextos urbano e/ou rural; c) a caracterização da cidade sob o ponto de vista da utilização dos espaços pelas crianças. Enquanto os dois primeiros eixos de análise dependiam de um contato mais direto com as crianças, a caracterização da cidade exigia, por parte dos pesquisadores, uma identificação dos espaços que sobressaíam de suas narrativas, possibilitando, assim, uma aproximação mais direta com os reais contextos sociais e culturais das cidades selecionadas.

Na condição de "caçadores de achadouros da infância" (Barros, 2003), as impressões primeiras das crianças serviram de pistas para compreendermos os sentidos atribuídos por elas à cidade por meio da pergunta inicial: *do que você mais gosta do lugar onde mora*? O brincar aparece como um recurso dominante. As crianças remetem suas experiências ao âmbito do viver, aos vínculos afetivos estabelecidos com familiares, com a própria casa, com a casa dos "outros" – amigos, igreja e arredores. Assim, não se referem diretamente a um espaço físico, mas a uma experiência e, mesmo quando algumas recorrem a um espaço socialmente demarcado (casa dos amigos, da tia, do avô, a igreja, outra cidade), deixam transparecer um tipo de experiência que fazem na cidade e o sentido que atribuem às relações nela tecidas, como estar sozinho com outras crianças, liberdade de brincar, alegria por estar em outro lugar etc. O brincar se apresenta como o grande fluxo de pertencimento a um lugar que, mesmo desprovido de sua representação objetivável, está impregnado de relações de prazer, companheirismo, cumplicidade e afetividade. Mais do que remeter-se a um lugar socialmente demarcado, o brincar, como demonstração de uma escolha e medida de pertencimento, expõe outras formas de referenciar-se ao "lugar" onde moram, fazendo-o transparecer como um espaço de vida, de memória e de infância.

Contudo, as crianças conseguem também expor um certo grau de descontentamento quando o vazio social de um espaço torna impotente sua utilização e impossível outra significação para além do que ele deixa transparecer, por exemplo um contexto cujo territóro é ocupado por dezenas de hectares de plantação de abacaxi. Esse espaço, impossível de ser habitado pelas crianças, traduz o legado que a terra ocupada pelo oligopólio da produção nada mais oferece às novas gerações do que uma paisagem opaca e rotineira. Ali o "campo" deixou de ser um espaço brincante e transformou-se numa tediosa visão da monocultura do abacaxi. Desejar morar na "cidade" passa a ser, então, uma representação de um lugar diferente, uma possibilidade de novas experiências, em contraponto a um território marcado por sua própria desumanização, já que nele a arte do conviver e do co-habitar não é mais possível.

Tais enunciados tornam-se também presentes ao relatarem *do que menos gostam do lugar onde moram*. Também aqui as crianças pouco remetem a um lugar específico, mas às impressões primeiras de suas experiências, seja em contextos rurais, seja urbanos, pois realidades culturais consideradas antagônicas tornam-se portadoras de sentidos comuns so-

bre aquilo de que não gostam, independentemente dos contextos onde vivem: "carne amassada"(R);[8] "do mosquito da dengue" (U); "peixe com espinho"(R); "de água de coco"(U); "de jambos amargos"(R); "da igreja, porque demora muito a acabar"(U); "do capim grande, porque atrapalha a jogar bola" (R); "de tomar banho na praia quando está frio"(U); "da chuva, porque alaga a rua"(R); "de ficar em casa" (U); "da galinha, porque está cheia de piolho" (R); "quando minha irmã não me deixa jogar no quarto dela" (U). Os vínculos estabelecidos em relação à cidade parecem constituir-se mais pelo que temem ou lhes indigna que por uma integração positiva (Innerarity, 2006).

Embora as crianças não indiquem um lugar estereotipado de que menos gostam, suas narrativas colocam em evidência as singularidades de suas impressões e experiências vividas no contexto rural e urbano.

Quando questionadas sobre *o que é uma cidade*, ainda que a maioria das crianças afirmasse não saber, um percentual significativo referiu-se à rua. Quando indagadas sobre *o que tem numa cidade*, "casa" tornou-se o recurso mais frequente. Porém, nas narrativas das crianças do campo, "sapo", "cobra", "cavalo", "cabrito" e "plantas" aparecem como componentes importantes da cidade. Nesse caso, a estruturação de seus mundos de vida no campo é transmutada como cidade, o que deixa entrever que, para as crianças, não existe um sentido único e homogêneo de cidade, pois tais sentidos dizem respeito também às impressões primeiras de suas práticas sociais e culturais vividas.

O que tem numa cidade? Uma variedade de respostas foi apresentada, contudo suas falas traduzem lugares por elas *vividos* (a própria cidade, praia, lagoa, roça), lugares por elas *conhecidos* (outras cidades, lugarejos) e lugares por elas *concebidos*, como ruas, edificações (casas, prédios, apartamentos, escola, hospital, igreja, praças, parquinhos), estabelecimentos comerciais (lojas, supermercados, *shopping*, lanchonete, cinema, sorveteria etc.), elementos da natureza (árvores, pedras, areia, folhas, flores, rio, animais), pessoas (família, criança, policial), brinquedos (bonecas, panelinhas, Barbie). Além disso, reúnem outros tipos de informação, cujas propriedades estariam diretamente relacionadas com a composição de uma cidade, como comida, feijão, doce, frutas, leite, sorvete, semáforo, dengue, placas de trânsito.

Embora, em nossa análise, tais informações se apresentem categorizadas, as impressões primeiras das crianças sobre o que tem numa cidade se misturam às diferentes práticas sociais e culturais, compondo, assim, um variado espectro de informações acerca da configuração da cidade. Dessa forma "afirma-se o lugar social das crianças como sujeitos que desestabilizam, desfocam e descentram olhares adultos, que provocam e remetem os adultos a tocar em suas memórias e experiências" (Debortoli, 2008, p. 80).

Quais os lugares que as crianças não podem e quais podem frequentar? Essas questões expõem uma intricada relação das narrativas das crianças com a racionalidade adulta, sobretudo quando a rua aparece como o lugar da cidade que as crianças não podem frequentar e os parques e praças deixam transparecer uma certa idealização das crianças sobre a

[8] R (Rural), U (Urbano).

cidade, já que, nas cidades observadas, poucos espaços públicos para brincadeiras são disponibilizados. Se as crianças definem a rua como cidade e a apontam como um lugar que elas não podem frequentar, tais enunciados nos instigam a problematizar: em que medida, a rua, como imagem definidora da cidade se torna uma constante ameaça e um espaço impróprio à presença das crianças? Não estar na rua pode acenar para uma ausência de significações partilhadas entre as crianças na cidade.

Onde você brinca? *Onde as outras crianças brincam*? Enquanto a maioria diz brincar no território da própria casa (quarto, quintal, varanda etc.) e na casa de parentes, ao referirem-se às outras crianças, identificam as suas casas e a escola. Embora, nesse caso, a escola não apareça como o lugar de maior evidência, ela constitui um espaço importante de brincadeiras e encontros entre as crianças, principalmente nos contextos urbanos, cuja convivência com seus pares se torna muito mais restrita em função da ausência de espaços públicos comuns de convivência. Contudo, situar a escola como um lugar de brincadeiras expõe não apenas a pouca disponibilidade de equipamentos públicos e de espaços culturais, mas situa a escola como um dispositivo cultural e social importante para a constituição de novas redes de relações entre as crianças, em contextos rurais ou urbanos.

Quando a pergunta se volta para *quais os lugares favoritos na cidade*, a casa dos parentes aparece com maior evidência, demarcando um deslocamento experiencial das crianças para além dos espaços fixos de seu cotidiano, constituindo-se, assim, uma variável de análise social importante a ser considerada na interpretação das culturas infantis e de suas interações com a cidade. Por outro lado é curioso observar que a destruição do espaço público, no qual a cidade perdeu sua "consciência de sentido comunal" (Pereira, s/d), não se faz imperceptível aos olhos das crianças, pois o fato de não indicarem, com frequência, espaços comunitários, como, praças projetadas ou parquinhos existentes na cidade, é porque eles não se constituem como uma realidade material para elas. Sua existência e não existência não fazem nenhuma diferença, pois, tal como um elemento estático e sem sentido, as praças e os parquinhos têm servido mais como um lugar de passagem, uma paisagem opaca pela precariedade de seus espaços, do que como uma referência de sociabilidades concretas entre crianças e crianças e entre crianças e adultos. Daí por que remeter-se à casa dos parentes, seja em sua localização na própria cidade, seja em outras cidades, pode traduzir um prazer e uma aventura cujos espaços públicos da própria cidade não são capazes de proporcionar.

Considerações finais

No processo de ordenação da cidade, vários enunciados dão conta de expor o paradoxal movimento entre a invisibilidade das crianças e a capacidade de as culturas infantis inaugurarem novos dispositivos discursivos que permitam construir outras racionalidades da/na cidade. Há, aqui, mais do que um modo de perceber as crianças na cidade, mas reconhecê-las como produtoras de cultura e de história e não como reprodutoras passivas da cultura de massa. "As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo" (Sarmento, 2004, p. 22).

O Estatuto das Cidades (Brasil, 2001) propõe, em suas diretrizes, a gestão da cidade por meio da participação democrática. Tal prerrogativa não tem se constituído como um processo que considera as culturas infantis como referências importantes na formulação das políticas públicas. Desse modo, o estatuto político da criança, na cidade contemporânea, não é reconhecido e, portanto, não reverbera na urbe, o que indica que as crianças não são reconhecidas no planejamento da cidade e suas narrativas não são valorizadas como formas peculiares de participação política.

Ao colocarmos em evidência os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade, fomos arrebatados por um conjunto de interpretações e enunciados que desvelam o modo peculiar de

como as crianças constroem e desconstroem discursos e práticas normalmente produzidos pela racionalidade adulta. Se o recrudecimento dos espaços públicos limitam, cada vez mais, as possibilidades de circulação das crianças nos diferentes tempos e espaços sociais, o modo como se apropriam desses espaços e lhes atribuem sentidos indica o quanto são capazes de formular conceitos, tendo como referência os próprios constrangimentos e as possibilidades de ação e interação em seus diferentes espaços sociais. Tais reflexões nos levam a inferir que, se a cultura infantil é pouco visível aos contextos urbanos e rurais, é porque a cidade ainda não a percebeu como um suporte social importante.

Os efeitos da cidade fragmentada foram notórios nas falas das crianças. Inscrever outras formas discursivas e práticas capazes de converter a cidade impessoal e sem memória em um artifício humano material e simbólico passa pelo reconhecimento das crianças como atores sociais com capacidade de interpretar e agir no mundo. Daí por que a necessária superação "dos estereótipos rotineiros e inúteis" (Prout, 2010, p. 37) sobre as crianças na cidade.

Referências

Araújo, V. C. (2011). A criança socialmente desvalida: entre o trabalho e a ameaça da lei, *In* Faria Filho, L. M., & Araújo, V. C. (Org.). *História da educação e da assistência à infância no Brasil*. (pp. 171-205). Vitória: Edufes.

Araújo, V. C. (2008). Rua e escola: Lugares de possíveis compartilhamentos? *Cadernos de Pesquisa*, Vitória, 14, 80-101.

Barros, M. (2003). *Memórias inventadas*. São Paulo: Planeta.

Brasil. Lei no 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa*. Brasília, 11 de jul. 2001. Seção 1, p. 1.

Debortoli, J. A. O. (2008). Imagens contraditórias da infância: crianças e adultos na construção de uma cultura pública coletiva. In Debortoli, J. A. O., Martins, M. F. A., & Martins, S. (Ed.), *Infâncias na metrópole* (pp. 71-86). Belo Horizonte: UFMG.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). (2006). A educação no Brasil rural. Brasília, DF: INEP.

Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.

Innerarity, D. (2006). *O novo espaço público*. Lisboa: Editorial Teorema.

Martins, S. (2008). Urbanização e violência: Reflexões a partir do livro e do filme Cidade de Deus. In Debortoli, J. A. O., Martins, M. F. A., & Martins, S. (Ed.), *Infâncias na metrópole* (pp. 175-202). Belo Horizonte: UFMG.

Park, R. E. (1979). A cidade: Sugestões para investigação do comportamento humano no meio urbano. In Velho, O. G. (Ed.), *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Payer, M. O. (2001). O rural no espaço público urbano. In Orlandi, E. P. (Ed.). *Cidade atravessada*: *Os sentidos públicos no espaço urbano* (pp. 165-174). Campinas, SP: Pontes.

Pereira, P. C (2014). Urbanidade e consciência do comum. Para uma apresentação. In Pereira, P.C. (Ed.).*Espaço público*: variações críticas sobre a urbanidade (pp. 7-15). Porto: Afrontamento.

Portella, E (2012). *Homem, natureza, cidade*. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro.

Prout, A (2010). Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In Müller, F. *Infância em perspectiva*: Políticas, pesquisas e instituições (pp. 21-41). São Paulo: Cortez.

Qvortrup, J. (2015). A dialética entre a proteção e a participação. *Currículo sem Fronteiras*, 15, 11-30.

Rio, J. do. (2008). *A alma encantadora das ruas: crônicas.* São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, M. (1997). *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: HUCITEC.

Sarmento, M. & Pinto, Manuel (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Pinto, M., & Sarmento, M. (Ed.). *As crianças*: Contexto e identidade (pp. 9-30). Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, 26, 361-378.

Sarmento, M. J (2004). As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In Sarmento, M., & Cerisara, A. B., (Ed.). *Crianças e miúdos*: *Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.

Sennet, R. (1988). *O declínio do homem público: As tiranias da intimidade*. São Paulo, Companhia das Letras.

Teixeira, A. M. M. A. P., & Araújo, V. C. (2015). Espaços formativos da infância na cidade: entre o urbano e o campo (rural). In Foerste, E. et al. (Ed.). *Educação do campo e infâncias* (pp. 305-324). Curitiba: CRV.